بحوث في

علم النفس التربوي

إعداد

د. إبراهيم إبراهيم احمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

٢٠١٠

بحوث في

علم النفس التربوي

إعداد

د. إبراهيم إبراهيم احمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علما

صدق الله العظيم

تقديم

يتضمن هذا الكتاب ثلاثة أبحاث ميدانية قام بها المؤلف في مجال علم النفس التربوي تتناول بعض المتغيرات المعرفية والدافعية المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم لدى الطلاب في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي ، والتي لها تأثيرا مباشرا على تحصيلهم الاكاديمى وسلوكهم فى عملية التعلم . ويستفيد من نتائج هذه البحوث كلا من الطلاب والآباء والمعلمين والباحثين في مجال علم النفس التربوي .

البحث الأول : يهتم بدراسة أبعاد الذكاء الاجتماعي فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، وكذلك العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وبعض متغيرات الشخصية والدافعية لدى طلاب الجامعة .

البحث الثانى : يتناول اثر كلا من فاعلية الذات و وجهة التحكم (الداخلى – الخارجى) والتفاعل بينهما على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

البحث الثالث : يتناول علاقة توجهات الهدف (التعلم – الدرجة) وأساليب التعلم بالتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية ، وامكانية التنبؤ بالتحصيل الاكاديمى للطلاب من خلال أبعاد توجهات الهدف وأساليب التعلم .

المؤلف

محتوى الكتاب

البحث الأول

الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والدافعية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مقدمة :

هناك عدد من الأسئلة الجوهرية عن طبيعة الذكاء تحير الباحثين التربويين . أحد هذه الأسئلة يختص بوجود القدرات المتضمنة فى المحتوى الإجتماعى ، وهل يمكن فصل الذكاء الإجتماعى تجريبياً ؟ . والإجابة الإيجابية على هذا السؤال تؤدى إلى توسيع مفهوم القدرة ليشمل مساحات أوسع من القدرات المحددة مدرسيا والمقاسة تقليديا . فالإستعداد والإنجاز الأكاديمى أو حتى الذكاء (بمعنى نسبة الذكاء IQ) تعتبر قاصرة عند حساب الفروق الفردية فى القدرات *(Ford & Tisak , 1983 , 196)* .

وفى السنوات الحديثة نسبياً كان أحد التوصيات الهامة للبحث فى مجال قدرات الإنسان هى تنويع وتوسيع مفهوم القدرة لتشمل مساحات أكثر من القدرات المحددة مدرسياً والمقاسة تقليديا . حيث كانت هناك مساحة مهملة هى الذكاء الإجتماعى Social intelligence . وقد لوحظ أنه من الصعب نسبياً تحديد القدرات أو المهارات التى توجد أو لاتوجد ضمن الذكاء الإجتماعى ، ومن الصعب أيضاً تحديدأي من هذه المهارات أو القدرات ثبت تجريبياً *(Keating , 1978 , 218)*.

والمتتبع لهذه القضية البحثية يجد أن الذكاء الإجتماعى إندمج Merged فى الماضى مع الذكاء العام بسبب أنواع المقاييس التى تم إستخدامها ، والتعريف الإجرائى Operational definition للمصطلح وأن بناء الذكاء الإجتماعى Construct of social intelligence يواجه مشكلتين هما : مشكلة التعريف ومشكلة القياس *(Marlowe , 1986 , 53)* .

وبالرغم من إعتقاد العديد من الباحثين (ثورنديك Thorndike وسترنبرج Sternberg) بأن الذكاء الإجتماعى يختلف عن الذكاء الأكاديمى ، فإن الباحثين نجحوا نجاحاً محدوداً فى تحديد الذكاء الإجتماعى *(Wong & Day & Maxwell , 1995 , 117)* .

ويعتقد فورد وتيساك *(Ford & Tisak , 1983 , 197)* أن عجز الدراسات السابقة فى تحديد الذكاء الإجتماعى يمكن أن يعزى إلى الصعوبات فى كل من تحديد المفهوم Conceptulizing وتحديد العملية Operationalizing لهذا البناء .

وأثبت كيتنج (*Keating , 1978*) أن الذكاء الإجتماعى تنقصه المطابقة التجريبية Social intelligence lacks emperical coherency ، والسبب فى ذلك هو استخدام مقاييس غير جيدة أو مقاييس لا تمثل الذكاء الإجتماعى .

ويمتد مفهوم الذكاء الإجتماعى بأصوله إلى إدوارد لى ثورنديك فى كتاباته المبكرة عام ١٩٢٥ عن الذكاء ، وخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الإجتماعى والميكانيكى والمجرد (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩٢أ، ٤٠٨) .

ويرى جردمان (*Gerdeman , 1976*) أن الذكاء الإجتماعى يمكن بحثه وتحديده كمفهوم باعتباره مركب من عدة قدرات أفضل من إعتباره قدرة واحدة . كما يرى مارلو (*Marlowe , 1986 , 52*) أن التنوع الواسع لتعريفات الذكاء الإجتماعى يوضح أنه بناء متعدد الجوانب Multidimensional construct ولذا يرى البعض (*Chen & Michael , 1993 , 619*) أن بناء الذكاء الإجتماعى معقد للغاية وأن نموذج العامل الواحد لايكون كافياً لشرحه .

وتعتبر نظرية جيلفورد فى بنية العقل من النظريات القليلة فى الذكاء الإنسانى والتى تضمنت قدرات الذكاء الإجتماعى . حيث إفترضت هذه النظرية وجود ١٢٠ عاملاً مختلفاً للقدرة العقلية تم تنظيمها في ثلاث جوانب : المحتوى ، العملية ، الناتج . وضمن مساحة المحتوى السلوكى إفترض جيلفورد ٣٠ قدرة عقلية مختلفة مصنفة تبعاً لخمس عمليات عقلية وستة نواتج . فعلى سبيل المثال ، الأشخاص الذين لهم قدرة على التفكير في حلول إجتماعية عديدة ومختلفة يمكن وصفهم كموهوبين فى المساحة الخاصة بالإنتاج التباعدى السلوكى Behavioral divergent production . والأشخاص الماهرين فى عمل الإستجابة الإجتماعية الصحيحة يظهرون إنتاج تقاربى سلوكى Behavioral convergent production . وهؤلاء الذين يعملون بحكمه فى القرارات الإجتماعية يكونوا مُقيمين سلوكيين جيدين Good behavioral evaluators ، بينما هؤلاء الذين لاينسون أبداً الأحداث التى تتم بين الأشخاص يملكون ذاكره سلوكية Behavioral memory عالية (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 256*)

ويذكر *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩ ، ٢١) أن قدرات المحتوى السلوكى تمثل جانباً هاماً من القدرات التى تتصل إتصالاً مباشراً بحياة الفرد وتفاعله مع الآخرين ، وتفكيره المستمر فى كل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع وابتكاره الحلول المناسبة لها ، ولما كانت هذه القدرات متعددة الأبعاد

فإن فهمنا الدقيق لها يساعد إلى حد كبير فى عملية توجيه كل فرد حسب استعداداته وقدراته .

ومن أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام رعاية الذكاء الإجتماعى وتنميته لدى الأطفال والشباب ، وذلك عن طريق تعليمهم التصرف الإجتماعى الذكى فى المواقف الإجتماعية المختلفة فى ضوء المعايير والقيم الإجتماعية والأخلاقية والدينية (*حامد زهران ، ١٩٨٤ ، ٢٢٨*) .

وقدرات الذكاء الإجتماعى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين ، فلها أهميتها لدى المعلمون ، والأطباء ، والأخصائيون الإجتماعيون والنفسيون ، ورجال السياسة والدعاية والإعلان (*فؤاد أبوحطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٠*) .

ويرى البعض (*Favero , et al., 1979 , 1020*) أن تنمية عوامل المحتوى السلوكى تسهل Facilitate الإنتباه لطالب موقف التعلم Learning situation وتؤدى إلى زيادة التعامل بين التلميذ ومعلمه وبالمثل بين التلميذ وأقرانه .

ومن أهم البحوث التى تناولت الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، بحثين قام بهما جيلفورد وزملائه . **البحث الأول** قام به أوسليفان وجليفورد, *O'sullivan & Guilford*) *1975*) لبحث عوامل المعرفة السلوكية ، **والبحث الثانى** قام به هندركس وجيلفورد وهوفنر (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 269 - 277*) لبحث عوامل الإنتاج التباعدى في المحتوي السلوكي .

واستنتج جردمان (*Gerdeman , 1976*) أن محاولة دراسة الذكاء الإجتماعى بواسطة إختبار يستخدم وسائل تصويرية Pictorial وتفاعلية Interactional تكون أفضل من إستخدام إختبار الورقة والقلم الذى ثبت أنه عديم الفائدة . وذلك فى ضوء أن المحتوى السلوكى للذكاء الإجتماعى مرتبط بمواقف الحياة الحقيقية .

وفيما يتعلق بقياس الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد ، إفترض جيلفورد أن السلوكيات التعبيرية Expressive behaviors مثل تعبيرات الوجه Facial expressions ، ونبرات الصوت Vocal inflections، والأوضاع Postures ، والإيماءات Gestures تكون علامات يستدل منها على الحالات الإنفعالية Emotional states . لذلك فإن المعرفة السلوكية Behavioral cognition يمكن تعريفها على أنها القدرة على فهم أفكار ، ومشاعر ، واهتمامات الناس الآخرين (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 256*) .

مشكلة البحث :

إن أحد الأسئلة الجوهرية التى تحير الباحثين التربويين ، يختص بوجود القدرات المتضمنة فى المحتوى الإجتماعى . هل يمكن فصل الذكاء الإجتماعى تجريبياً ؟, *(Ford & Tisak , 1983 , 196)* . ومن الواضح أن الذكاء الإجتماعى إندمج Merged فى الماضى مع الذكاء العام بسبب أنواع المقاييس التى تم إستخدامها ، وتعريفه على أنه عملية Operational definition . وأن بناء الذكاء الإجتماعى Construct of social intelligence يواجه مشكلتين هما : مشكلة التعريف ومشكلة القياس *(Marlowe , 1986 , 53)* .

وأوضحت الدراسات *(Keating , 1978)* أن الذكاء الإجتماعى تنقصه المطابقة التجريبية Social intelligence lacks emperical coherency ، والسبب فى ذلك هو استخدام مقاييس غير جيدة أو مقاييس لاتمثل الذكاء الإجتماعى .

وتعتبر نظرية جيلفورد فى بنية العقل من النظريات القليلة فى الذكاء الإنسانى والتى تضمنت قدرات الذكاء الإجتماعى : حيث إفترضت هذه النظرية وجود (١٢٠) عاملاً مختلفاً للقدرة العقلية تم تنظيمها فى ثلاث جوانب : المحتوي ، العملية ، الناتج . وضمن مساحة المحتوى السلوكى إفترض جيلفورد (٣٠) قدرة عقلية مختلفة مصنفة تبعاً لخمس عمليات عقلية وستة نواتج *(O'sullivan & Guilford , 1975 , 256)* .

وقدرات الذكاء الإجتماعى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين ، فلها أهميتها لدى المعلمون ، والأطباء ، والأخصائيون الإجتماعيون والنفسيون ، ورجال السياسة والدعاية والإعلان (*فؤاد أبوحطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٠*) .

كما أن الذكاء الإجتماعى من القدرات الهامة جداً عند الفرد وذلك لأن له علاقة بجوانب متعددة من بناء الفرد ، مثل : التوافق الإجتماعى ومفهوم الذات *(Weichman , 1978)* ، والإنجاز الأكاديمى *(Oliver, 1994)* ، وتحقيق الذات *(Wallhermfechtel , 1977)* ، وأنماط السلوك التكيفى فى حجرة الدراسة *(Cummings , 1980)*، وفاعلية القائد *(Gilbert ,1996)*

مما سبق يتضح أهمية قدرات الذكاء الإجتماعى للفرد والمجتمع بصفة عامة وللأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين بصفة خاصة . ومع ذلك نجد أن الدراسات التى تناولت المحتوى السلوكى (الذكاء الإجتماعى) لنموذج جيلفورد فى بنية العقل قليلة نسبيا إذا ماقورنت بالدراسات

الخاصة بالمحتويات الشكلى والرمز ى والمعانى . وهذه الأهمية بصفة عامة تؤكد أهمية الدراسة الحالية والحاجة الملحة لمثل هذه الدراسة .

وعلى حد علم الباحث لاتوجد أي دراسة عربية تناولت الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والدافعية . في حين توجد العديد من الدراسات الأجنبية التى تناولت هذا الموضوع .

وأهتمت الدراسات الأجنبية بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وكل من فاعلية المعلم (Hatcher, 1975) ، والمرض النفسى (Mitchell , 1975) ، وأساليب الشخصية (Wolfe , 1976) ، وأنماط السلوك التكيفى فى حجرة الدراسة (Cummings , 1980) ، والكفاءة الإجتماعية (Rubin , 1986) ، وصعوبات التعلم (Walter , 1992) ، والإنجاز الأكاديمى (Oliver , 1994) ، وفاعلية القائد (Gilbert , 1996) ، وأساليب المعاملة الوالدية (Zhan , 1996) .

ولذلك فإن الباحث الحالى سوف يقوم بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعي وبعض متغيرات الشخصية (السيطرة ، الحضور الإجتماعى ، المشاركة ، تحمل المسئولية ، العصابية ، الإنطواء – الإنبساط ، الثقة بالنفس) والدافعية (الدافع للإنجاز ، دافعية التواد ، حاجات الإنتماء ، تقدير الذات ، تحقيق الذات) التى لم تتناولها الدراسات السابقة .

ورغم أن الدراسات الأجنبية تناولت العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وكل من تقدير الذات (Kowatsch , 1975) ، وتحقيق الذات (Wallhermfechtel , 1977) إلا أن الباحث الحالى سوف يقوم أيضا بدراسة هذه المتغيرات فى علاقتها بالذكاء الإجتماعى على البيئة المصرية لمعرفة ما إذا كانت هناك إختلافات راجعة للبيئة أم لا ، خاصة وأن إختبارات الذكاء الإجتماعى تعتمد على الإشارات والإيماءات والحركات والتعبيرات الموجودة فى ثقافة معينة (فؤاد أبوحطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٤) .

لذلك قام الباحث الحالى بإجراء الدراسة الحالية محاولة منه للإجابة على التساؤلات الآتية :

١ - ما العوامل المكونة للذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد والتى يسفر عنها التحليل العاملى ؟

٢ – هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الشخصية (السيطرة ، الحضور الإجتماعى ، المشاركة ، تحمل المسئولية ، العصابية ، الإنطواء – الإنبساط ، الثقة بالنفس) ؟

٣ – هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الدافعية (الدافع للإنجاز ، دافعية التواد ، حاجات الإنتماء ، تقدير الذات ، تحقيق الذات) ؟

مصطلحات البحث :

الذكاء الإجتماعى : Social intelligence

يتحدد الذكاء الإجتماعى فى الدراسة الحالية بخمسة عوامل من عوامل المحتوى السلوكى فى نموذج جيلفورد لبنية العقل . وهذه العوامل هى :

– معرفة العلاقات السلوكية : وهى القدرة على فهم العلاقات السلوكية (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 257*)

– تذكر العلاقات السلوكية : وهى القدرة على تذكر الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات أو بنود المواقف السلوكية (أبوالعزايم الجمال ، ١٩٧٩ ، ٢٤٥) .

– الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية : وهى القدرة على التعامل مع أزواج الأشخاص بحيث يظهر الشخص إتصالات محققة وأنماط علاقة ضمن قاعدة المعلومات المزود بها (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 626*)

– الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية : وهى القدرة على إدراك الإرتباطات أو العلاقات السلوكية الموضوعة والمحددة بين المواقف السلوكية (أبوالعزايم الجمال ، ١٩٧٩ ، ٢٤٥) .

– تقويم العلاقات السلوكية : وهى القدرة علي تقويم الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات أو بنود المواقف السلوكية (أبوالعزايم الجمال ، ١٩٧٩ ، ٢٤٦) .

ولذلك فإن التعريف الإجرائى للذكاء الإجتماعى في الدراسة الحالية يكون كما يلى :

الذكاء الإجتماعى هو : القدرة على فهم سلوك الآخرين والتفاعل معهم بنجاح كما تظهر فى القدرة على معرفة العلاقات السلوكية ، والقدرة على تذكر العلاقات السلوكية ، والقدرة على الإنتاج

التباعدى للعلاقات السلوكية ، والقدرة على الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، والقدرة على تقويم العلاقات السلوكية .

بعض متغيرات الشخصية :

تتحدد متغيرات الشخصية فى الدراسة الحالية بما يلى :

- **السيطرة** : Dominance ويقصد بها إستعدادات للقيادة والسيطرة والمثابرة والمبادأة الإجتماعية (سيد غنيم ، ١٩٧٥ ، ٢٧٣) .

- **الحضور الإجتماعى** : Social presence ويقصد به الزهو والثبات والتلقائية ، والفرد من هذا النوع يتصف بالحضور الإجتماعى والنشاط والتحمس والتلقائية (سيد غنيم ، ١٩٧٥ ، ٢٧٣) .

- **المشاركة** : Communality وتعنى مدى تطابق إستجابات الفرد وسلوكه للنمط السائد ، والفردالذى يتصف بهذه الصفة يتميز بالملاءمة والتطابق مع الجماعة ، كما يحس بإحساسات ومشاعر الآخرين ويرى الأشياء كما يراها الآخرون (سيد غنيم ، ١٩٧٥ ، ٢٧٥).

- **تحمل المسئولية** : Responsibility ويقصد بها الجدية فى التفكير والسلوك ، والفرد من هذا النوع يكون متحملاً للمسئولية ، يعتمد عليه ويكون موضع ثقة من الآخرين (سيد غنيم، ١٩٧٥ ، ٢٧٦) .

- **العصابية** : Neuroticism ويقصد بها الميل إلى المرض النفسى ، والأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية فى هذه الصفة يميلون إلى أن يكونوا غير متزنين من الناحية الإنفعالية (*محمد عثمان نجاتي* ، د . ت ، ١) .

- **الإنطواء – الإنبساط** : Entroversion - Extraversion الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية فى هذه الصفة يميلون إلى أن يكونوا منطوين ، أى أنهم يكونوا كثيرى الخيال ، ويميلون إلى أن يعيشوا داخل أنفسهم . أما الأشخاص الذين يحصلون على درجات قليلة فإنهم يكونوا منبسطين ، أي أنهم لايقلقون إلا نادراً ، وقلما يشعرون بتقلبات إنفعالية ، ونادراً مايفضلون أحلام اليقظة على العمل (محمد *عثمان نجاتي* ، د . ت ، ١) .

- **الثقة بالنفس : Self - confidence** الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية فى هذه الصفة يميلون إلى أن يكونوا كثيرى الحساسية بأنفسهم كما يميلون إلى الشعور بالنقص ، أما الأشخاص الذين يحصلون على درجات قليلة فيميلون إلى أن يكونوا واثقين بأنفسهم ومتوافقين توافقاً حسنا (*محمد عثمان نجاتى ، د . ت ، ٢*) .

بعض متغيرات الدافعية :

تتحدد متغيرات الدافعية فى الدراسة الحالية بما يلى :

- **الدافع للإنجاز : Achievement motive** وهو الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح ، وهو هدف ذاتى ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسى للأطفال (*فاروق عبد الفتاح ، ١٩٨١ ، ٥*) .

- **دافعية التواد : Affiliation motivation** ويقصد به إستعداد الفرد أو سعيه لأن ينهمك أو يستغرق بفاعلية فى المواقف الإجتماعية التى تجمعه بالآخرين (*إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٢ ، ٤*) .

- **حاجات الإنتماء : Belongingness needs** ويقصد بها الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة ، ومع الأفراد والمجموعات الهامة في حياة الفرد بخاصة ، كما تتضح فى مشاعر الضيق الذى يعانيه الفرد عند غياب أصدقائه أو المقربين إليه (*ممدوح الكنانى ، ١٩٨٧ ، ٤٩*) .

- **تقدير الذات : Self - esteem** ويقصد بها مايستشعره الفرد ومايتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلا فى درجة ونوع ما يظهرونه من إهتمام واحترام وألفة وانفتاح وثقة أو إهمال ولا مبالاه وتباعد وتحفظ (*ممدوح الكنانى ، ١٩٨٧ ، ٥٢*) .

- **تحقيق الذات : Self - actualization** وتشير إلى الرغبة فى تحقيق الشخص لطاقاته وإمكاناته الكامنة (*ممدوح الكنانى ، ١٩٨٧ ، ٥٤*) .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى مايلى :

١ - بناء إختبار للذكاء الإجتماعى في ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ومعرفة العوامل التى يتشبع بها هذا الإختبار .

٢ - بحث العلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الشخصية المحددة بالبحث .

٣ - بحث العلاقة بين عوامل الذكاد الإجتماعى ومتغيرات الدافعية المحددة بالبحث .

أهمية البحث :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أنها تتناول مفهوم الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، وهو مفهوم يعود للظهور فى الوقت الحاضر بعد غيبة زادت على النصف قرن (*فؤاد أبوحطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤٠٨*) .

وتعد نظرية جيلفورد فى بنية العقل أحد معالم التطور في علم النفس المعاصر . وقد إعتبرها البعض أنها أشبه باكتشاف مندليف للجدول الدورى للعناصر الكيميائية ، وبالإضافة إلى ذلك فإن نموذج جيلفورد هو أقرب النماذج إلى إطار علم النفس التجريبى (*فؤاد أبوحطب ، ١٩٩٢ أ ، ١٨٨*).

وتعتبر نظرية جيلفورد من النظريات القليلة فى الذكاء الإنساني والتى تضمنت قدرات الذكاء الإجتماعى (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 256*) وبالنسبة لهؤلاء الذين يختصون بتنمية الموارد العقلية لدى الأطفال والطلاب ، فإن نموذج جيلفورد يزودهم بخريطة مصممة جيداً لهذا المجال . فمعرفة المعلم بمفاهيم النموذج تعد من الإعتبارات الهامة عند تحديد خطة الدرس ، وتحديد الأداء فى حجرة الدراسة (*Guilford , 1985 , 255*) .

ويرى جيلفورد وهوفنر (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 258*) أن فئة المحتوى السلوكي فى نموذج بنية العقل أظهرت جوانب إمبريقية جديدة محتملة لمشكلات الذكاء الإجتماعى . وتشمل هذه الفئة (٣٠) قدرة متضمنة فى الذكاء الإجتماعى ، ستة قدرات للتعامل مع النواتج المختلفة للمعلومات ضمن كل فئة من فئات العمليات الخمسة .

والذكاء الإجتماعى يعتبر من المهارات المناسبة تربوياً والتى نستطيع عن طريقها أن نرقى كفاءات

أبعد من التى تم إقتراحها بواسطة المفاهيم التقليدية لقدرات الإنسان (Ford & Tisak , 1983 , 205) .

ويرى البعض (Favero , et al., 1979 , 1020) أن تنمية عوامل المحتوى السلوكي تسهل الإنتباه لمطالب موقف التعلم وتؤدى إلى زيادة التعامل بين التلميذ ومعلمه وأيضا بين التلميذ وأقرانه .

ويشير أوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford , 1975 , 258) إلى أهمية الذكاء الإجتماعى فيذكران أنه لكى تصبح عملية التوجيه التربوى للطلاب مناسبة وأكثر إرتباطاً بالحياة يجب ألا نغفل وجود عوامل الذكاء الإجتماعى .

وتتضح أهمية الدراسة الحالية فى أنها تحاول دراسة الذكاء الإجتماعى في ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، وبناء إختبار للذكاء الإجتماعي ، وكذلك دراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية .

وعلى حد علم الباحث لاتوجد أى دراسة عربية تناولت الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل . فى حين توجد العديد من الدراسات الأجنبية التى تناولت هذا الموضوع . وأوضحت هذه الدراسات أن الذكاء الإجتماعي بناء متعدد الأبعاد (O'sullivan & Guilford , 1975)، ويرتبط بكل من التوافق الإجتماعى ومفهوم الذات (Weichman , 1978)، وتحقيق الذات (Wallhermfechtel , 1977)، والإنجاز الاكاديمى (Oliver , 1994) ، وأنماط السلوك التكيفى فى حجرة الدراسة (Cummings , 1980) .

وتتضح أهمية الدراسة الحالية فى أنها تحاول سد هذه الفجوة . حيث تقوم ببناء إختبار للذكاء الإجتماعي فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، وبحث العلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعي وبعض متغيرات الشخصية والدافعية .

حدود البحث :

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالأدوات المستخدمة وخصائص العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة وكذلك بعوامل الذكاء الإجتماعى المحددة في الدراسة : على النحو التالى :

الأدوات :

- إختبار الذكاء الإجتماعى . إعداد الباحث .

- إختبارات متغيرات الشخصية والدافعية المستخدمة فى البحث .

العينـة : (٤٧٢) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكليتى التربية والتربية النوعية – جامعة المنصورة .

عوامل الذكاء الإجتماعى :

- معرفة العلاقات السلوكية .
- تذكر العلاقات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .
- الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .
- تقويم العلاقات السلوكية .

الفصل الثانى

المفاهيم الأساسية للدراسة

« إطار نظرى »

مقدمة :

يقوم الباحث الحالى فى هذا الفصل بعرض الإطار النظرى للمفاهيم الأساسية للدراسة والتى تتمثل فى : نموذج جيلفورد لبنية العقل (أبعاد النموذج ، تعريف فئات النموذج ، خطوات إنشاء النموذج ، التعديلات التى أدخلها جيلفورد على النموذج ، نموذج جيلفورد ماله وما عليه ، أهمية النموذج) ، والذكاء الإجتماعى (تعريف الذكاء الإجتماعى ، الفرق بين الذكاء الإجتماعى والذكاء الشخصى ، عوامل الذكاء الإجتماعى ، قياس الذكاء الإجتماعى ، الفرق بين الجنسين في الذكاء الإجتماعى ، أهمية الذكاء الإجتماعى) ، والعلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية .

أولاً : نموذج جيلفورد لبنية العقل :

Guilford's Structure - of - Intellect Model (SOI)

منذ أن قدم الفريد بينيه Alfred Bient إلى العالم مقياس لتقييم ذكاء الشخص ، وهذا المقياس الذى كان يهتم بطبيعة الذكاء وجه الإهتمام إلي ما إذا كان الذكاء الإنسانى مفرد أم أنه يجمع العديد من القدرات المختلفة . ومن خلال الأبحاث السيكولوجية التجريبية الجيدة ، توصل بينيه إلى أن الوظيفة العقلية Mental functioning معقدة وأن الأشخاص غير متماثلين فى كل أنواع الوظائف العقلية *(Guilford , 1985 , 225)* .

وخلال الحرب العالمية الثانية كان جيلفورد مدير وحدة بحث سيكولوجية الطيران وكانت هذه الوحدة مسئولة عن بناء إختبارات للذكاء العام لكى تستخدم في تصنيف طلاب الطيران الحربى . وتم وضع الإختبارات لقياس قدرات مفترضة في الإدراك Perception ، الإستدلال Reasoning، الحكم Judgment ، التخطيط Planning ، الإستبصار Foresight ، وحل المشكلات Problem solving . وتم تطبيق نظرية العوامل المتعددة لثرستون Thirston. وبالرغم من أن عدد العوامل العقلية التى تم إثباتها أصبحت حوالى (٢٥) عاملاً ، فإن كل تحليلات سلاح الجو

والعوامل الناتجة منها تم مراجعتها في كتاب حكومى ولم تتم أى محاولة لتنظيم القدرات العقلية التى تم التوصل إليها *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 6)* .

وبعد الحرب العالمية الثانية قام جيلفورد بجهد بحثى جيد (مشروع بحث الإستعدادات Aptitudes research project) إستمر لمدة (٢٠) سنة بمساعدة بعض طلابه الأكفاء حيث قام بإجراء (٤٠) تحليلا عامليا ، كل منها علي عدد كبير من المفحوصين ، في مجموعات متجانسة من طلاب الصف السادس . وكانت هذه التحليلات فى نفس إتجاه أبحاث سلاح الجو مع إضافة جانب التفكير الإبتكارى Creative thinking . وبعد خمس سنوات من خطة بحث الإستعدادات تم التحقق من كل العوامل الناتجة من تحليل ثرستون Thurstone وتحليل أبحاث سلاح الجو كما تم إضافة عوامل كثيرة لقائمة العوامل ، ووصل عدد العوامل إلى (٤٠) عاملاً . وفي نفس الوقت تم توضيح التشابه والإختلاف بين القدرات ، ولذلك قام جيلفورد بمحاولة لتنظيم تلك القدرات . وتم وضع الشكل المبدئى لنموذج بنية العقل سنة ١٩٥٩ *(Guilford , 1985 , 229)* .

أبعاد نموذج بنية العقل وفئاته :

Parameters of the SOI model and their categories :

إن نموذج بنية العقل ليس هرمى *Hierarchical* فى طبيعته . وبدلاً من ذلك فإنه يدخل ضمن فئة النماذج المورفولوجية Morphological models إنه تصنيف عرضى للقدرات Cross – classification of the abilities . ويمكن القول بأنه تصنيف للقدرات في ثلاث محاور مختلفة ، وفئات المحور الواحد تتقاطع Intersect مع الفئات المصنفة في المحاور الأخرى . والنموذج كما يظهر فى شكل (١) يتضح منه أن أحد محاور التصنيف يتمثل فى جوانب لنوع العملية العقلية Mental operation المتضمنة فى القدرات . وتشمل المعرفة Cognition، التذكر Memory ، الإنتاج التباعدى Divergent production ، الإنتاج التقاربى Convergent production، والتقويم Evaluation وكل فئة عملية للنموذج تشمل (٢٤) قدرة مختلفة ، تتوازي مع تلك الموجودة في كل فئة من الفئات الأخرى للعملية . والمحور الثانى للتصنيف يكون فى جوانب المحتوى Content ويشمل المحتوى الشكلى Figural ، محتوى الرموز Symbolic ، محتوى المعانى Semantic ، المحتوى السلوكى Behavioral . وكل مجموعة قدرات تميزت كمحتوي تضم (٣٠) قدرة تتوازى مع تلك الموجودة فى كل فئة من فئات المحتويات الأخرى . والمحور الثالث للتصنيف يوضح فئات

الفصل الثانى

المفاهيم الأساسية للدراسة

الإطار النظرى

* مقدمة .

أولاً : نموذج جيلفورد لبنية العقل .

- أبعاد النموذج .
- تعريف فئات النموذج .
- خطوات إنشاء النموذج .
- التعديلات التى أدخلها جيلفورد على النموذج .
- نموذج جيلفورد ماله وماعليه .
- أهمية النموذج .

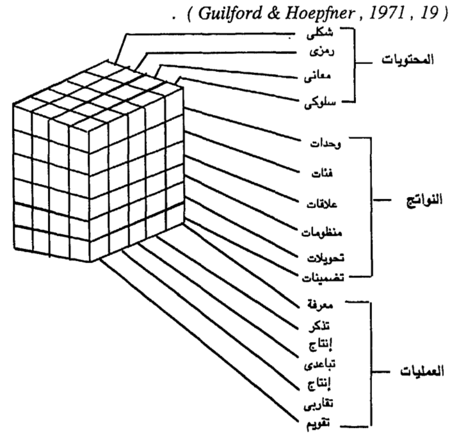
ثانياً : الذكاء الإجتماعى :

- تعريف الذكاء الإجتماعى .
- الفرق بين الذكاء الإجتماعى والذكاء الشخصى .
- عوامل الذكاء الإجتماعى .
- قياس الذكاء الإجتماعى .
- أهمية الذكاء الإجتماعى .
- الفروق بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى .

ثالثاً : العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية .

الناتج Product والتى تشرح الأنواع الشكلية للمعلومات The formal kinds of information . فالمعلومات تأخذ شكل وحدات Units، فئات Classes ، علاقات Relations ، منظومات Systems ، تحويلات Transformations ، وتضمينات Implications . وضمن كل فئة ناتج يوجد (٢٠) قدرة تتوازى مع تلك الموجودة فى كل ناتج من النواتج الأخرى *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 18)* .

ويوضع التصنيفات الثلاثة معا فى تصنيف عرضى واحد فإنه ينتج النموذج الموضح بالشكل (١) . ويشمل هذا النموذج (١٢٠) مكعب أو خلية (٤ محتويات x ٥ عمليات x ٦ نواتج يعطى ١٢٠ مركب، ونظرياً ١٢٠ قدرة) تمثل نوع مميز للقدرة . والقدرة فى أى خلية تكون مميزة عن طريق إرتباطها بنوع واحد للعملية ، نوع واحد للمحتوى ، ونوع واحد للناتج . إنها يمكن أن تكون معرفة الوحدات الرمزية Cognition of symbolic units ، تذكر علاقات المعانى Memory of semantic relations ، أو تقويم المنظومات السلوكية Evaluation of behavioral systems *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 19)* .



شكل (١) نموذج جيلفورد لبنية العقل

ويرى جيلفورد وهوفنر (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 20*) أنه لايمكن أن نفترض أن قدرات النموذج (١٢٠ قدرة) تغطى المدى الكلى للمتغيرات أو السمات العقلية ، حيث أنه توجد أسباب لتوقع أكثر من ذلك العدد عندما تستكمل الأبحاث فى هذا الإتجاه . والتوضيحات الحاضرة تؤكد وجود ثلاثة ، على الأقل ، من هذه الخلايا تحتوي على قدرتين ممثلتين في كل منهما ، وخلية رابعة تحتوي على ثلاث قدرات . فخلية معرفة المنظومات الشكلية Cognition of figural systems لاتحتوى على القدرة البصرية Visual والسمعية Auditory فقط بل تحتوى أيضاً على القدرة الحركية Kinesthetic ability ولذلك يبدو أنه ضمن فئات عمليات المعرفة والتذكر، على الأقل ، يوجد تمييز عام بين القدرات عبر خطوط الإحساس . وهذا يمكن أن يثبت صحته أيضاً فى فئات العمليات الأخرى .

وبالرغم من أن القدرات منفصلة منطقياً ويمكن تمييزها بالتحليل العاملى ، فإننا لانستطيع أن نفترض أنه يمكن عزلها في الأنشطة العقلية للأشخاص . فقد نجد قدرتين أو أكثر متضمنة في حل نفس المشكلة . والحقيقة التى تقول بأن القدرات تعمل معاً بتوليفات متنوعة في الوظيفة العقلية تفسر صعوبة تمييزها عن طريق الملاحظة المباشرة أو حتي بواسطة الخطوات المعملية العادية . إنها تحتاج إلى الحساسية فى التحليل العاملى لفصل هذه الوظائف عن قالب العملية الطبيعية (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 20*) .

تعريف فئات نموذج بنية العقل : SOI catigories defined

قام جيلفورد (*Guilford , 1967 , 71 - 245 ; Guilford , 1973 , 636 - 638 ; Guilford , 1984 , 1 - 2 ; Guilford , 1985 , 231 - 233 ; Guilford & Hoepfner , 1971 , 20 - 21*) بتعريف فئات النموذج كما يلى :

أنواع العمليات أو المعالجات العقلية : Kinds of operations or mental processes

العملية Process : هى نوع المعالجة أو النشاط العقلى ، الذى يقوم به الشخص مع المعلومات .

المعرفة Cognition : وهى إكتشاف أو فهم المعلومات . فالمعرفة هي عملية بناء للمعلومات عن طريق العقل .

التذكر Memory : وهي إيداع Commiting المعلومات التى سبق معرفتها لتخزينها فى العقل ، أو هى تثبيت المعلومات المكتسبة حديثا وتخزينها فى العقل .

الإنتاج التباعدى Divergent production : وهي توليد بدائل عديدة للمعلومات من الذاكرة المخزونة ، فإما أن يتم إسترجاع المعلومات كما هي أو فى شكل معدل ، لإشباع الحاجة الملحة . ويكون التأكيد على التنوع والكم ومدى مناسبة الناتج .

الإنتاج التقاربى Convergent production : وهى إسترجاع Retrieving معلومات محددة تماماً من مخزون الذاكرة . ويكون التأكيد على أفضل النتائج .

التقويم Evaluation : وهى الحكم على مدى دقة وصحة وملاءمة المعلومات المقدمة ، أى إصدار أحكام تقويمية فى ضوء المعايير أو المحكات المناسبة .

أنواع المواد المعلوماتية - فئات المحتوى :

Kinds of informational substances - content categories

المحتوى الشكلى Figural : ويختص بالمعلومات التى تكون فى شكل عياني كما يتم إدراكها أو إستدعائها فى شكل تخيلات . والمدركات الحسية تشمل البصرية ، السمعية ، والحركية.

المحتوى الرمزى Symbolic : ويختص بالمعلومات التى تشمل الأرقام أو الحروف وكلاهما معا ، وهى أساس الرياضيات واللغات .

محتوى المعانى Semantic : ويختص بالمعلومات التى تكون على شكل مفاهيم أو أبنية عقلية تستخدم فيها الكلمات .

المحتوى السلوكى Behavioral : ويختص بالمعلومات عن الحالات العقلية Mental states ، أو المعلومات المتضمنة في تفاعلات الأشخاص Interactions of individuals ، والتي تتعلق باتجاهات ، وحاجات ، ورغبات ، وأفعال ، وأغراض ، وإدراكات ، وأفكار الناس الآخرين وأنفسنا .

أنواع صيغ المعلومات - فئات الناتج

Kinds of informational forms - product categories

النواتج Products : وهى الطرق التى يتم بها بناء عبارات المعلومات ، أو هى الأشكال التى يتم بها استيعاب المعلومات أثناء معالجة الشخص لهذه المعلومات ، أو هي أنواع مختلفة للأبنية العقلية Mental constructs .

الوحدات Units : وهى عبارات محددة نسبياً للمعلومات ، أو هى كيان مثل شيء له وحدته الفريدة فى الخصائص أو الصفات .

الفئات Classes : وهي مفهوم لمجموعة وحدات متماثلة (أو أنواع أخرى للنواتج ، حتي فئات الفئات) ، أو هي مجموعة مفردات ذات خصائص مشتركة .

العلاقات Relations : وهى إرتباط ملاحظ بين وحدتين / شيئين ، كولد أطول من آخر ، أو إسمين في ترتيب أبجدى .

المنظومات Systems : وهى عبارة عن ثلاث وحدات أو أكثر مرتبطين فيما بينهم من منظور كامل مثل ترتيب الأشياء على المكتب ، خطة لترتيب الأعمال ، أو رقم تليفون .

التحويلات Transformations : وهى أى تغير فى المعلومة ، وتشمل الإستبدالات Substitutions ، الإنتقالات ، أو التعديلات .

التضمينات Implications : وتشمل إقتراح معلومة جديدة عن طريق معلومة معطاه ، مثل إضافة خط إلى مجموعة خطوط عديمة المعني ، الرعد المتوقع بعد البرق ، رؤية ٤ X ٥ والتفكير فى ٢٠ ، وسماع كلمة خفيف والتفكير فى ثقيل .

نظام الرموز المستخدمة فى التعبير عن فئات النموذج : The SOI code system

يتم التعبير عن كل قدرة من القدرات الموجودة فى النموذج برمز مكون من ثلاثة حروف ، حرف لكل بعد من الأبعاد الثلاثة – العملية ، المحتوي ، والناتج على الترتيب . على سبيل المثال ، CMS هو رمز القدرة على معرفة منظومات المعانى cognition of semantic system, EFT هو رمز القدرة على تقويم التحويلات الشكلية . وتستخدم بعض الحروف مرتان ، لكن ليس فى فئات

نفس البعد ، على سبيل المثال ، MMR هو رمز القدرة على تذكر علاقات المعانى ، NSS هو رمز القدرة على الإنتاج التقاربى للمنظومات الرمزية (Guilford , 1986 , 231) .

ويمكن تلخيص (Guilford , 1985 , 231) نظام الرموز المستخدم فى التعبير عن فئات النموذج كمايلى :

النواتج		المحتويات		العمليات	
U	وحدات	F	شكلى	C	معرفة
C	فئات	S	رمزى	M	تذكر
R	علاقات	M	معاني	D	إنتاج تباعدى
S	منظومات	B	سلوكى	N	إنتاج تقاربى
T	تحويلات			E	تقويم
I	تضمينات				

خطوات إنشاء نموذج بنية العقل : Steps in development of the SOI model

قام جيلفورد وهوفنر (Guilford & Hoepfner , 1971 , 22 - 27) بشرح خطوات إنشاء النموذج كمايلى :

فى المحاولة الأولى سنة ١٩٥٥ تم تمييز فئات العملية Operational categories وكانت قدرات المعرفة تحت عنوان إكتشاف Discovery ، وقدرات الإنتاج التقاربى كانت تسمى قدرات الإنتاج Production abilities ، والإنتاج التباعدى كان يسمي التفكير التباعدى Divergent thinking . والتوازى الطبيعى لفئتي الإنتاج لم يكن قد ظهر بعد ، فقد كان بينهما تباين عام . وكانت فئات المحتوى للقدرات الشكلية Figural والبنائية Structural والمفاهيمية Conceptual متميزة ، لكن كان ذلك داخل عمليات الإنتاج والإكتشاف فقط .

والمحاولة الثانية تبعت المحاولة الأولى بسرعة . وفي هذا العرض للنظرية ، كان هناك خمس فئات للعملية بنفس الأسماء الموجودة فى النموذج عدا إستخدام التفكير التباعدى والتفكير التقاربى بدلاً من الإنتاج التباعدى والإنتاج التقاربى . وتم تمييز فئات المحتوي الثلاث الشكلية ، والبنائية ، والمفاهيمية داخل العمليات الخمس . وبدأت مفاهيم الناتج فى الظهور ، لكنها إختلفت من عملية لأخري . فقد تم تمييز ستة نواتج مختلفة لفئات قدرات المعرفة والإنتاج التباعدى ، وخمسة نواتج

بالنسبة للإنتاج التقاربى ، واثنين للذاكرة ، وثلاثة للتقويم . وأسماء النواتج كانت تختلف عن تلك الموجودة حالياً ، وكذلك كانت تختلف تلك الأسماء من عملية لأخرى .

وفى سنة ١٩٥٧ وبعد شرح مشروع بحث الإستعدادات ، تم إستخدام كلمة إنتاج Production بدلاً من تفكير Thinking فى فئات التقاربى والتباعدى . حيث كان عنوان إنتاج المعلومات يبدو أفضل لشرح العملية أكثر من كلمة تفكير . وفئات المحتوى الثلاث كانت هي نفسها التي استخدمت سابقاً . وتم إستخدام نواتج أكثر قليلاً مما سبق ، لكن لم يتم الإعتراف بأن نفس مفاهيم الناتج يمكن أن تطبق على كل فئات العملية .

وفي العام التالى تم حل مشكلة مفهوم الناتج ، وتم وضع النمو ذج الكامل كما يظهر الآن . وذلك بتطبيق نفس مفاهيم الناتج فى كل العمليات . وتم إجراء تعديل جوهرى آخر وذلك بإضافة فئة المحتوي السلوكى Behavioral content . وكانت هذه الإضافة علي أساس تأملى محض ، ولم يكن هناك أسس إمبريقية لهذه الإضافة الخاصة بقدرات المعرفة السلوكية ، إلا أن ثورنديك Thorndik كان قد إقترح وجود الذكاء الإجتماعي Social intelligence . وأيدت الخبرات اللاحقة وجود هذا الجانب للمحتوي فى نظرية بنية العقل .

وتم إجراء تغيير فى النموذج سنة ١٩٥٨ ، حيث تم تغيير عنوان المحتوي البنائى Structural إلى المحتوى الرمزى Symbolic . والسبب فى ذلك هو الخوف من التداخل مع ناتج المنظومات System لأن النظام System فيه بناء Structure .

التعديلات التى أدخلها جيلفورد على نموذجه لبنية العقل :

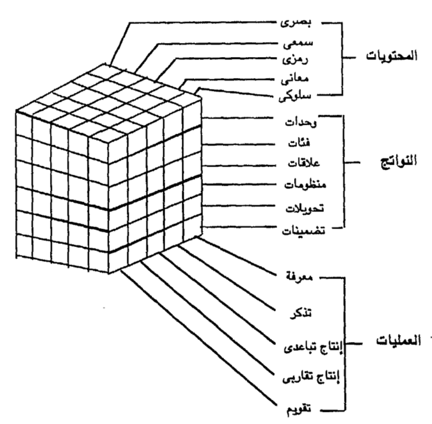
التعديل الأول :

قام جيلفورد (*Guilford , 1985*) بتعديل نموذج بنية العقل وذلك بأن قسم المحتوى الشكلى Figural إلى محتوي شكلى بصرى Visual - figural ، ومحتوى شكلى سمعى - Aduitory figural . وعرف جيلفورد (*Guilford, 1985 , 233*) المحتوى البصرى والسمعى كما يلى :

المحتوى البصرى Visual content : ويتعلق بالمعلومات التى تنشأ مباشرة من إستثارة شبكية العين أو بطريقة غير مباشرة علي شكل تخيلات Images لها نفس الخاصية . ويرمز لهذه الفئة بالرمز (V) .

المحتوى السمعى Auditory content : ويتعلق بالمعلومات التى تنشأ مباشرة من إستثارة المستقبلات الموجودة فى قوقعة Cochlea الأذن الداخلية أو بطريقة غير مباشرة على شكل تخيلات لها نفس الخاصية .

وبذلك يصبح عدد العوامل أو القدرات المتوقعة فى هذا النموذج المعدل (١٥٠) قدرة (٥ عمليات X ٥ محتويات X ٦ نواتج = ١٥٠ قدرة) ويوضح الشكل رقم (٢) النموذج بعد تعديله *(Guilford , 1985)* .

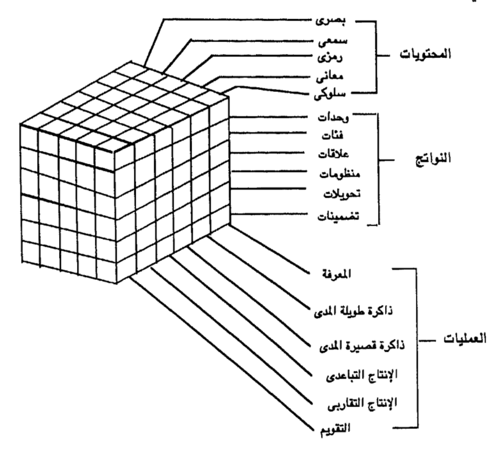


شكل (٢) نموذج بنية العقل المعدل للمرة الأولى

التعديل الثانى :

يذكر شين وميشيل *(Chen & Michael , 1993 , 623)* أن جيلفورد قام بتعديل آخر لنموذج بنية العقل وذلك سنة ١٩٨٨ ، حيث قام بتقسيم عملية الذاكرة إلي عمليتين هما : الذاكرة طويلة المدى Long - term memory، والذاكرة قصيرة المدى Short - term memory .

وبذلك يصبح عدد العوامل أو القدرات المتوقعة في هذا النموذج المعدل للمرة الثانية (١٨٠) قدرة (٦ عمليات X ٥ محتويات X ٦ نواتج = ١٨٠ قدرة) . ويوضح الشكل رقم (٣) النموذج بعد تعديله للمرة الثانية .



شكل (٣) نموذج بنية العقل المعدل للمرة الثانية

وسوف يأخذ الباحث الحالى بالصورة الأولى للنموذج والتى تشمل على ١٢٠ قدرة عقلية منها ٣٠ قدرة سلوكية (المحتوي السلوكي X ٥ عمليات X٦ نواتج = ٣٠ قدرة) فى دراسته للذكاء الإجتماعى في ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل .

نموذج جيلفورد ما له وما عليه :

على الرغم من الأثر البالغ الذى أحدثته نظرية جيلفورد حول فهم طبيعة النشاط العقلى الإنسانى، إلا أنها لم تخل من النقد . ونتناول فيما يلى ما للنظرية وما عليها على النحو التالى :

يعد نموذج جيلفورد من أكثر النماذج النظرية طموحا فى علم النفس المعاصر فقد ظل صاحبه يعمل أكثر من عشرين عاماً عملاً متصلاً يحقق بعض جوانب نظريته ، ويصنع مع تلاميذه الإختبارات الملائمة لقياس هذا العدد الكبير من القدرات ، حتى توقف مشروعه العلمي الكبير فى أواخر عام ١٩٧٠ بعد أن أصدر ٤٣ تقريراً علمياً . وقد أفاده كثيراً من التقدم الهائل الذى أحرزه البحث العلمى في النصف الثانى من القرن العشرين من إستخدام الحاسبات الإلكترونية ، مما مكنه من إستخدام قوائم كبيرة من المتغيرات واستخراج عدد كبير من العوامل . والواقع أن فى هذا النموذج الثلاثى لجيلفورد ميزة ظاهرة تتلخص فى منطقيته الواضحة وانتظامه الشديد ، وأسسه التصنيفية التى تعتمد على أحدث وأدق نماذج التصنيف ، ونقصد به نموذج المصفوفه أو النموذج المورفولوجي ، وهو النموذج الذى يعتمد على تنوع أسس التصنيف وتعددها وتداخلها (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩٢ أ ، ١٨٣ - ١٨٤) .

ومن ناحية أخري أسهمت نظرية جيلفورد إسهاما غير مباشر فى تطوير بحوث التحليل العاملى وتحسينها ، فقد صار لهذه البحوث – وخاصة فى معمل جيلفورد – نظرية تستند إليها ، تشتق منها فروضها ، وتصنع فى إطارها أدواتها واختباراتها (*سيد خير الله ، ممدوح الكنانى* ، ١٩٨٧ ، ٢٠١).

والجوانب الثلاثة للقدرة – العملية ، والمحتوي، والناتج – فى نموذج جيلفورد توضح لنا بطريقة آلية نوع الإختبارات التى سوف نستخدمها مع هذه القدرة *(Guilford & Hoepfner ,1971 , 27)*

ومع ذلك فقد وجهت إلى نموذج جيلفورد إنتقادات كثيرة ، فيذكر *فؤاد أبو حطب* (١٩٩٢ أ ، ١٨٥) أنه على الرغم من أن نتائج بحوث جيلفورد وتلاميذه متسقة فى نتائجها إلي حد كبير ، فإن البحوث التى أجراها الباحثون الآخرون لم تتفق بعض نتائجها مع نتائجه . إلا أن هذا النقد ليس مطلقاً فقد أجريت بحوث أخرى خارج معمل جيلفورد أكدت نتائجه ، ومنها في مصر بحث *حسنين الكامل* (١٩٧٣) فى الذاكرة ، وبحث *أمين سليمان* (١٩٧٨) فى التفكير التقاربى ، وبحث *أبوالعزايم الجمال* (١٩٧٩) فى المحتوي السلوكى .

وانتقد فرنون *Vernon* نموذج جيلفورد بأنه ينقصه أدلة الصدق الخارجى ، أى مدى إرتباط ماتقيسه الإختبارات الكثيرة التى وضعها جيلفورد لتحديد عوامله، بالتفكير والتذكر فى الحياة الواقعية (*سيد خير الله ، ممدوح الكنانى* ، ١٩٨٧ ، ٢٠٦) . إلا أن جيلفورد كان منتبها لهذا

وأجري بالفعل عدداً من الدراسات (*Guilford & Hoepfner , 1971*) ومنها دراسة للتنبأ بتقديرات المعلمين للإبتكار ، وأخرى للتنبأ بدرجات طلاب أكاديمية حرس السواحل الأمريكية ، وثالث للتنبأ بالتحصيل فى مقررات الرياضيات .

ويرى أيزنك (*Eysenck , 1979, 83*)أن كثيراً من العينات التى إستخدمها جيلفورد فى بحوثه كانت منتقاه ومن ذوى الذكاء المرتفع مثل الدراسات التى أجريت على عينات من سلاح الطيران . وهذا يؤدى إلى تضييق مدى القدرة داخل العينة المستخدمة مما يترتب عليه إنخفاض قيمة معاملات الإرتباط الناتجة عما هى عليه فى المجتمع الأصلى التى اشتقت منه العينة . وأن كثيراً من الإختبارات التى إستخدمها جيلفورد كانت معاملات ثباتها منخفضة نسبياً .

وعلى الرغم من أن بحوث جيلفورد كشفت عن أدلة علي وجود عوامل عالية الرتبة فى إطار نموذج بنية العقل مثل القدرة الرمزية ، والقدرة على عمل تحويلات ، والقدرة السيمانتية . فإن الإستراتيجية التى إتبعها جيلفورد فى البحث عن العوامل عالية الرتبة يأخذ عليها مايلى : *أن جيلفورد إستخدم معاملات الإرتباط بين الإختبارات الممثلة للعوامل الأولية بدلاً من إستخدام معاملات الإرتباط بين العوامل ذاتها . ومن شأن ذلك أن يعطى أدلة خادعة حول طبيعة العوامل عالية الرتبة الناتجة (علي ماهر خطاب ، عبد العاطى أحمد الصياد ، ١٩٩٠ ، ٧٠٦)* .

ومن الملاحظ أن بحوث جيلفورد قامت على الدراسات الخاصة بالأذكياء الراشدين . ورغم ما فيها من صحة فإن هناك قصوراً فى وجود دراسات مشابهة بين الأطفال وبين منخفضى الذكاء . كما أن من المشكلات الهامة التى أثارتها بحوث جيلفورد فى التكوين العقلى ، ما يتمثل فى السؤال عن ماهية الصلة بين تنوع العوامل العقلية من ناحية ، وبين الفروق الثقافية والحضارية من ناحية أخرى ؟ وبعبارة أوضح ما الذى يمكن أن نحصل عليه لو أننا حاولنا تكرار دراسات جيلفورد على عينات من ثقافات وحضارات مختلفة (*سيد خير الله ، ممدوح الكنانى ، ١٩٨٧ ، ٢٠٥*) .

ولعل أهم الإنتقادات التى وجهت إلى جيلفورد هى عدم *التأكد من مدى تداخل القدرات العقلية المتضمنة فى نموذجه لبنية العقل* ، والواقع أن بحوث جيلفورد لم تقدم أدلة على الإطلاق فى هذا الصدد ، لأن الطريقة التى تم إستخدامها فى هذه البحوث هى دراسة عدد محدود من القدرات في كل مرة ، تنتمى لعملية عقلية معينة أو محتوي معين أو انتاج معين فى حين أن الوضع المنهجى السليم هو إعداد بطارية إختبارات شاملة لمختلف خلايا النموذج وتطبيقها على عينة من الأفراد ثم

إخضاع مصفوفة الإرتباط للتحليل العاملى حتي يمكن التحقق من مدى إستقلال عوامل هذا النموذج. والواقع أن هذا المطلب عسير التحقيق من الناحية العملية حيث يتطلب ذلك عدد هائل من الإختبارات فى مثل هذه الدراسة (*فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢، ١٨٥*) .

ويقوم الباحث الحالى بدراسة الذكاء الإجتماعي فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل لأنه أفضل نموذج للتكوين العقلى حيث يزودنا بتصنيف دقيق للقدرات العقلية ، ويوضح لنا نوع الإختبارات التى سوف نستخدمها لقياس هذه القدرات . كما أنه النموذج الوحيد الذى يتضمن الذكاء الإجتماعى كما يتمثل فى قدرات المحتوي السلوكى وعددها (٣٠) قدرة عقلية داخل النموذج .

أهمية نموذج جيلفورد لبنية العقل :

بعد إتمام إنشاء نموذج بنية العقل ، أصبح مصدراً لدراسة القدرات العقلية التى لم تكتشف بعد ، وعند تحليل أى قدرة من النموذج فإن الجوانب الثلاثة للقدرة – عملية ، محتوى ، ناتج – توضح لنا بطريقة آلية نوع الإختبارات التى سوف نستخدمها مع هذه القدرة ورغم أن هذه المعلومات غير كافية ، لكنها ضرورية لبناء الإختبارات الناجحة . ومعرفة مفاهيم النموذج تساعدنا أيضاً فى بناء الإختبارات داخل البطارية . ويمكن القول بأن نموذج بنية العقل يسهل بطريقة كبيرة إثبات القدرات العقلية الجديدة ، ويزودنا بتوجيهات واسعة تشمل الموارد العقلية Intellectual resources غير المشكوك فيها حتى الآن (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 27*) .

وبالنسبة لهؤلاء الذين يختصون بتنمية الموارد العقلية لدى الأطفال والطلاب ، فإن نموذج جيلفورد لبنية العقل يزودهم بخريطة مصممة جيداً لهذا المجال . فمعرفة المعلم بمفاهيم النموذج تعد من الإعتبارات الهامة عند تحديد خطة الدرس ، وتحديد الأداء فى حجرة الدراسة . وفي هذا السياق وجد بعض المعلمين أن المعرفة بالنواتج هى الأكثر إستخداماً . حيث أن النواتج تكون عبارة عن الأشكال التى يتم تعلمها ، لذا فإن معرفتها يمكن أن تخدم كأهداف للمعلم . وأشار جيلفورد إلي أن المتعلمين الذين تعلموا مفاهيم نموذج بنية العقل يستطيعون تطبيق هذه المعلومات فى إدارة تعلمهم *(Guilford , 1985 , 255 - 256)* .

ومن الجوانب التطبيقية لنظرية جيلفورد أنها تفيد فى إتخاذ القرارات الخطيرة مثل : الإختيار الوظيفى والمهنى (*فاروق عبد الفتاح ، ١٩٨٤ ، ٢٠١*) .

كما أن المعلومات التى يزودنا بها نموذج جيلفورد لها تطبيقات حقيقية مشهورة في مختلف

مجالات الحياة . والتأثيرات الأكثر أهمية كانت في مجال تقييم الأشخاص فيما يختص بالحالة العقلية. وتوجد أيضاً تطبيقات فى العديد من مجالات التربية ، وفى التوجيه الحرفى ، وفي إختيار الأشخاص للأعمال المختلفة *(Guilford , 1985 , 253)* .

وعموماً نستطيع القول بأن نظرية جيلفورد تعد أحد معالم التطور فى علم النفس المعاصر . وقد إعتبرها البعض أنها أشبه باكتشاف مندليف للجدول الدوري للعناصر الكيميائية ، وبالإضافة إلى ذلك فإن نموذج جيلفورد هو أقرب النماذج إلى إطار علم النفس التجريبى ، وقد بذلت محاولات قام بها جيلفورد نفسه وبعض تلاميذه لبيان العلاقة بين هذا النموذج وظواهر التعلم والتفكير وحل المشكلة والتذكر كما يتناولها علم النفس التجريبى ، وفى هذا تحقيق لوحدة علم النفس التى إفتقدها طويلاً *(فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ١٨٨)* .

ثانياً : الذكاء الإجتماعى : Social intelligence

تعريف الذكاء الإجتماعى :

يرى البعض أنه يمكن إزالة الغموض الذى يحيط بمفهوم الذكاء الإجتماعى عن طريق تحليل نوعين من المشكلات هما : مشكلات فهم سلوك الناس بالإتصال وجها لوجه ، وسلوك التعاطف Empathy ، وسلوك إدراك الشخص Person perception، وسلوك الحساسية الإجتماعية Social sensitivity ؛ وكذا مشكلات التأثير على سلوك الآخرين والتحكم فيه . وقد تم التمييز بين هاتين المشكلتين منذ وقت طويل ، ولكن العمل المنظم الذى تم لفهم هذه الظاهرة كان قليلاً *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 25)* .

ويرى جيلفورد أن سبيرمان *Spearman* كان على درجة كبيرة من البصيرة عندما إقترح (ضمن أنواع العلاقات العشرة التى تؤلف قانون إدراك العلاقات عنده) مايسميه بالعلاقات السيكولوجية Psychological relations . وعرف سبيرمان هذه القدرة بأنها إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها . وأوضح سبيرمان أن معرفة الحالات العقلية للآخرين تعتبر حالة لتربية العلاقات Education of relations حيث إعتقد أن أى فعل ذكي يمكن تصنيفه على أنه تربية علاقات *(Guilford , 1967 , 237)* .

وتثير هذه المفاهيم الإهتمام بمفهوم آخر مرتبط هو « التعاطف » " Empathy " والذى يعني في جوهره فهم الأحداث الإنسانية والإجتماعية ، وهو أقرب إلى لعب دور الآخر أو تمثيل دوره عن طريق تفهم حالته المعرفية والوجدانية دون حاجة إلى الإندماج فيها علي النحو الذى يتطلبه التعاطف Empathy (*فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤٠٨ – ٤٠٩*) .

وحدد الباحثون فى مجال علم النفس التعاطف بطرق متنوعة ، فمنهم من نظر إليه على أنه الإستبصار الإجتماعى ، واخرون على أنه القدرة على فهم الحالة الوجدانية لشخص آخر . وحديثاً تم تحديد التعاطف على أنه الإستجابة الوجدانية للحالة الإنفعالية لشخص آخر (*عبد العال* عجوة ، ١٩٩٢ ، ١٢٩) .

وفي نفس الإتجاه كان علماء علم النفس الإجتماعى قد وجهوا الأنظار إلى مشكلة « إدراك الشخص» فى حالات التفاعل الإنسانى Human interaction . وميز برونر وتاجورى *Bruner and Tagiuri* بين *ثلاث أنواع من المشكلات* فى هذا المجال ، **الأولى** تتعلق بمعرفة الإنفعالات من التعبيرات الملاحظة ، **والثانية** تتعلق بالحكم على السمات الشخصية من خلال العلامات الخارجية External signs ، **والثالثة** تختص بالمعلومات عن إنطباعات الأشخاص الآخرين . والمشكلتين الأولى والثانية مرتبطتين إرتباطاً عاليا *(Guilford , 1967 , 237)* .

ويرى *فؤاد أبو حطب* (١٩٩٢ أ ، ٤٠٩ – ٤١٠) أن التحول إلى دراسة « إدراك الأشخاص » يعد إقتراباً إلى موضوع « الذكاء الإجتماعى » بمعناه الأصلى ، لأنه يتضمن إدراك الأشخاص فى مواقف التفاعل الإنسانى . وأن الذكاء الإجتماعي (العلاقة السيكولوجية عند سبيرمان أو إدراك الأشخاص عند برونر وتاجورى) هو القدرة على تذكر أو تجهيز المعلومات (تفكير) عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية . وهى قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين مثل ، المعلمون والأطباء والأخصائيون الإجتماعيون والنفسيون ورجال السياسة والدعاية والإعلان .

وأوضح ثورنديك Thorndike أنه يوجد جانب للشخصية يمكن تسميته « الذكاء الإجتماعى » وهذا الجانب منفصل عن الذكاء العيانى Concrete intelligence والمجرد Abstract *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 258)* . وعرف ثورنديك *(Chen & Michael ,1993 , 619)* – الذكاء الإجتماعى بأنه القدرة على فهم وقيادة الرجال والنساء والأولاد والبنات – ليعملوا

بحكمة فى العلاقات الإنسانية Human relations .

وعرفت هنت *Hunt* الذكاء الإجتماعى بأنه القدرة على التعامل مع الناس كما تظهر فى القدرة على إصدار الأحكام فى المواقف الإجتماعية ، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه ، والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية ، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنسانى وأخيراً روح المرح والدعابة (*حسين الدرينى* ، ١٩٨٤ ، ٤) .

وقام جيلفورد بإنشاء نموذج لعوامل الشخصية يشمل أربعة عشر عاملاً من بينها عامل العلاقات الشخصية Personal relations ويعرفه بأنه العلاقات الشخصية الجيدة والتعامل الجيد مع الآخرين (*Guilford , 1975*) .

ويعرف زان (*Zhan , 1996*) الذكاء الإجتماعي بأنه الناتج الإجتماعى Social product الذي يؤسس ، إلي حد كبير ، على الخبرات الإجتماعية للفرد . وعرف سوزرلاند (*Sutherland , 1991* , 285) الذكاء الإجتماعى بأنه تطبيق الذكاء في التعامل مع الآخرين .

كما عرف *حامد زهران* (١٩٨٤ ، ٢٢٥ – ٢٢٦) الذكاء الإجتماعى بأنه القدرة على إدراك العلاقات الإجتماعية ، وفهم الناس والتفاعل معهم ، وحسن التصرف فى المواقف الإجتماعية ، مما يؤدى إلى التوافق الإجتماعي ، ونجاح الفرد في حياته الإجتماعية . ويؤكد على أن السلوك الذى يدل على الذكاء الإجتماعى سلوك مركب يتضمن عدة قدرات تعبر كل منها عن أحد مظاهر الذكاء الإجتماعى . وهناك مظاهر عامة ومظاهر خاصة يبدو فيها الذكاء الإجتماعى . ***أما عن المظاهر العامة التى يبدو فيها الذكاء الإجتماعي فأهمها مايلى :***

التوافق الإجتماعى : ويتضمن السعادة مع الآخرين والإلتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الإجتماعية والإمتثال لقواعد الضبط الإجتماعى وتقبل التغير الإجتماعى ، والتفاعل الإجتماعى السليم ، والعمل لخير الجماعة ، مما يؤدى إلى تحقيق الصحة الإجتماعية .

الكفاءة الإجتماعية : وتتضمن الكفاح الإجتماعى وبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الإجتماعية ، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الإجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والإجتماعية .

النجاح الإجتماعى : ويتضمن النجاح فى معاملة الآخرين ، ويتجلى النجاح فى الإتصال الإجتماعى الفعال .

ومن المظاهر الخاصة التى يبدو فيها الذكاء الإجتماعى مايلى :

حسن التصرف فى المواقف الإجتماعية : ويتضمن ذلك « حسن التصرف » و« اللباقة » فى ضوء المعايير الإجتماعية فى المواقف الإجتماعية العامة ومواقف القيادة والتبعية ومواقف التفاعل الإجتماعى . كل هذا دون إحراج للفرد أو للآخرين ودون اللجوء إلي الكذب والخداع .

التعرف على الحالة النفسية للآخرين : ويتضمن ذلك قدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين التى تعبر عن كلامهم وحركتهم كما في حالة الفرح أو الغضب أو الثورة أو اليأس .

القدرة على تذكر الأسماء والوجوه : ويتضمن ذلك إهتمام الفرد بالآخرين مما يساعده على تذكر وجوههم وأسمائهم .

سلامة الحكم على السلوك الإنسانى : ويرتبط بالقدرة على التنبأ بالسلوك الإنساني من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة . ويتجلي ذلك في « الفراسة الإجتماعية » كما تظهر في القدرة على التعرف على حالة المتحدث من خلال بعض المظاهر البسيطة مثل تعبيرات الوجه والكلام أو من ملاحظة بعض العلاقات بين المتغيرات السلوكية ومتغيرات أخرى .

روح الدعابة والمرح : ويتضمن ذلك القدرة على فهم « النكتة » ويظهر ذلك في القدرة على الإشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم وظهور علامات المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين .

ويعتمد الذكاء الإجتماعي *(فاروق عثمان ، ١٩٩٧ ، ٤٣)* على *ثلاث مهارات أساسية هى :*

التعبير الإجتماعى : إذا كانت القدرة على التعبير الإنفعالي تنطوى على تلقائية وصدق المشاعر فإن القدرة على التعبير الإجتماعى تنطوى على ترجمة الأفكار إلي كلمات وألفاظ .

الحساسية الإجتماعية : ويقصد بها الوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الإجتماعى اليومي وتتوقف إجادة هذه المهارة علي الإنتباه الجيد للآخرين والإنصات لهم وملاحظة سلوكهم جيداً إذ أن ذلك يجعله أكثر حساسية لإستقبال الإشارات الصادرة فى موقف التفاعل الإجتماعى والتي قد يفضلها شخص اخر أقل درجة في الحساسية الإجتماعية.

الضبط الإجتماعى : وهو مهارة لعب الأدوار أو نوع من التمثيل الإجتماعي . فالشخص الذى

يتمتع بمستويات عالية من الضبط الإجتماعي هو من يمكنه أن يقوم بأدوار إجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة .

ويعرف *فاخر عاقل* (١٩٧١ ، ١٠٦) الذكاء الإجتماعى بأنه حسن التصرف فى المواقف الإجتماعية . كما يعرفه جاردنر *Gardner* (عن : *فؤاد أبوحطب ، أمين سليمان* ، ١٩٩٥ ، ٩) بأنه الشعور بالآخرين .

ويعرف شنيدر (*Schneider , 1976*) الذكاد الإجتماعي بأنه هو الذي يجعل الفرد أكثر كفاءة في معرفة وفهم الناس الآخرين ، والإقبال على المواقف الإجتماعية ، والحصول على أكبر منفعة منها . كما يعرفه واليرمفكتل (*Wallhermfechtel, 1977*) بأنه مجموعة قدرات عن طريقها يستطيع الفرد تمييز وتفسير جوانب عديدة للمواقف الإجتماعية .

ويذكر *فورد وتيساك* (*Ford & Tisak , 1983 , 197*) أن مفهوم الذكاء الإجتماعى له معاني متنوعة ، *وهذه المعانى إستخدمت واحدا من ثلاثة معايير لتعريف الذكاء الإجتماعى وهذه المعايير هى :*

المعيار الأول : وهو معيار ضيق يشير إلى حل شفرة المعلومات الإجتماعية Decoding of social information . ومن خلال وجهة النظر هذه ، فإن الذكاء الإجتماعى يتم تمثيله بواسطة مهارات كالقدرة على قراءة إشارات غير لفظية أو عمل إستدلالات إجتماعية دقيقة . كما أن أخذ الدور Role taking ، وإدراكات الشخص Person perception ، والفراسة الإجتماعية Social insight ، والوعى المتبادل بين الأشخاص Interpersonal awareness تعتبر علامات دالة على الذكاء الإجتماعى فى ضوء هذا المعيار .

المعيار الثانى : إستخدم هذا المعيار الفاعلية Effectiveness أو التكيف Adaptiveness فى الأداء الإجتماعى للشخص Social performance لتعريف الذكاء الإجتماعي. ووجهه النظر هذه تعرف الذكاء الإجتماعى فى حدود نتائج السلوك Behavioral outcomes ، وأن المهارات المعرفية الإجتماعية Social - cognitive skills تعتبر مقدمات هامة لهذه النتائج .

المعيار الثالث : يتم تعريف الذكاء الإجتماعى فى ضوء هذا المعيار ، بأنه ما يقاس باختبارات الذكاء الإجتماعى .

واستخدم فورد وتيساك (*Ford & Tisak , 1983 , 197*) معيار الفاعلية فى تعريف الذكاء الإجتماعى . وهذا المعيار – كما يرى فورد وتيساك – متطابق مع عدد من مفاهيم الذكاء ، على سبيل المثال ، عرف بياجيه *Piaget* الذكاء على أنه تكيف الشخص مع بيئته . ويصف سترنبرج *Sternberg* الذكاء بأنه تكيف مقصود للبيئة التى يجد فيها الفرد نفسه . وعرف نيسر Neisser الذكاء على أنه التصرف بلياقة Appropriotely نحو الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى .

ويعرف مارلو (*Marlowe , 1986 , 52*) الذكاء الإجتماعي بأنه القدرة على فهم مشاعر ، وأفكار ، وسلوك الأشخاص ، في مواقف التفاعل بين الأشخاص Interpersonal situations وعلي العمل بلياقة على أساس هذا الفهم . إنه (أى الذكاء الإجتماعى) مركب من مجموعة مهارات حل المشكلة التى يستطيع الفرد من خلالها أن يحل المشكلات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص ويبتكر نواتج إجتماعية نافعة Creat useful social production . لذلك فإن الذكاء الإجتماعى يمكن أن يتعادل مع الكفاءة الإجتماعية Social competence .

وحدد ونج وداى وماكسويل (*Wong & Day & Maxwell , 1995*) مفهوم الذكاء الإجتماعى على أساس أنه مكون من جانبين هما : **الأول** : الجانب المعرفى للذكاء الإجتماعى Cognitive social componant : ويتضمن قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظى وغير اللفظى للآخرين . **والثانى** : الجانب السلوكى للذكاء الإجتماعى Behavioral social componant ويتضمن مدى فاعلية الفرد فى التفاعل مع أشخاص آخرين وأن يكون فى استطاعته المحافظة على المحادثة مع شخص آخر .

ويعرف والتر *(Walter, 1992)* الذكاء الاجتماعى بأنه القدرة على إستخدام المهارات الإجتماعية فى السياق الإجتماعى المناسب .

ويذكر جيلفورد (*Guilford ,1985,232*) أن المحتوي السلوكى Behavioral content فى نموذج بنية العقل يمثل المعلومات عن الحالة العقلية Mental states وعن سلوك الأشخاص ، كما تنقل بواسطة الحركات المعبرة – لغة الجسم – ، وأن القدرات التى تشمل المعلومات السلوكية تسمى

بالذكاء الإجتماعى .

ويرى جيلفورد (Guilford , 1985 , 258) أن فئة المحتوى السلوكي أظهرت جوانب إمبريقية جديدة محتملة لمشكلات الذكاء الإجتماعى . وتشمل هذه الفئة (٣٠) قدرة متضمنة في الذكاء الإجتماعى ، كما تم تحديدها فى نموذج بنية العقل ، ست قدرات التعامل مع النواتج المختلفة للمعلومات ضمن كل فئة من فئات العمليات الخمس .

ويعرف جيلفورد (Guilford , 1967 , 77) المحتوى السلوكى بأنه المعلومات غير اللفظية المتضمنة فى التفاعلات الإنسانية . وفى ضوء هذا المفهوم تكون المعرفة ، والإنتباه ، والإدراكات ، والأفكار ، والمشاعر ، والرغبات ، والعواطف ، والمقاصد ، والأفعال للأشخاص الآخرين وأنفسنا ذات أهمية كبيرة فى فهم الذكاء الإجتماعى .

وإذا نظرنا إلى القدرات التى تم تصنيفها على أساس المحتوى ، في نموذج جيلفورد لبنية العقل ، فإننا نجد أربعة أنواع للذكاء . فالقدرات التى تتناول إستخدام البيانات التى تعتمد على الأشكال يمكن أن ينظر إليها على أنها الذكاء العيانى Concrete intelligence ، وفى القدرات التى تتصل بالمحتوى الرمزى واللغوى نجد نوعين للذكاء المجرد Abstract intelligence ، وفى العمود الخاص بالجانب السلوكي نجد ما يمكن أن يوصف بأنه الذكاء الإجتماعى Social intelligence الذى يساعدنا على فهم سلوك الغير وفهم سلوكنا أنفسنا وهو أمر غير لفظى . والقدرات فى منطقة الذكاء الإجتماعى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد فى علاقتهم مع الغير وتعاملهم معهم فلها أهميتها بين المعلمين والمعالجين والسياسيين والقادة (*جابر عبد الحميد* ، ١٩٧٥ ، ١٩٧) .

وأثبت أوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford , 1975 , 256) أن الأشخاص ذوى القدرة على التفكير فى مختلف الحلول الإجتماعية أو التحكم فى تعبيرات الوجه يوصفون بأنهم موهوبون فى ناحية الإنتاج التباعدى السلوكى ، وأن الأفراد الذين ينجحون في الإستجابة الإجتماعية الصحيحة يظهرون إنتاجاً سلوكياً تقاربياً ، وأن أولئك الذين يتخذون قرارات إجتماعية حكيمة هم أفضل مقيمين سلوكيين ، بينما أولئك الذين لاينسون المواقف السلوكية التى تمر بخبراتهم يكون لديهم ذاكرة سلوكية متفوقة .

وقام هندركس وجيلفورد وهوفنر (Guilford & Hoepfner , 1971 , 626 - 627) بتعريف قدرات الإنتاج التباعدى السلوكى كما يلى :

- **الإنتاج التباعدى للوحدات السلوكية (DBU)** : هي القدرة على إنتاج عدد من الأفعال أو الحالات السلوكية التى تتصل بالمشاعر ، والمقاصد ، والميول المتعلقة بتعبيرات الوجه ، ولغة الجسم.

- **الإنتاج التباعدى للفئات السلوكية (DBC)** : هي القدرة على إنتاج معلومات سلوكية وعلي تجميع ملامح مشتركة لهذه المعلومات تبعاً لتشابه خواصها .

- **الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية (DBR)** : هي القدرة على التعامل مع أزواج الأشخاص بحيث يظهر الشخص إتصالات محققة وأنماط علاقة ضمن قاعدة المعلومات المزود بها.

- **الإنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية (DBS)** : هى القدرة على إنتاج معلومات سلوكية تُظهر تفاعل معقد لأنواع الإنفعالات المختلفة التي تجسم تتابع الأحداث لأشخاص متفاعلة .

- **الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية (DBT)** : هى القدرة على إعطاء نتائج بديلة تعبر عن تفسيرات مختلفة لمعلومات خاصة بالتفاعل الإجتماعي .

- **الإنتاج التباعدى للتضمينات السلوكية (DBI)** : هى القدرة على تفصيل Elaborate النتائج المحتملة الناشئة عن موقف تفاعلى .

وعرف أوسليفان وجيلفورد *(O'sullivan & Guilford , 1975 , 256 - 260)* قدرات *المعرفة السلوكية كما يلى :*

- **معرفة الوحدات السلوكية (CBU)** : وهى القدرة على فهم الوحدات السلوكية . وتعرف الوحدات في المحتوي السلوكي بأنها التعبير الذى يوصل الشعور، والإهتمام ، أو الإتجاه . مثل الوحدات التى تشمل تعبيرات الوجه ، ونبرات الصوت ، وإشارات الأيدى ، وأوضاع الجسم .

- **معرفة الفئات السلوكية (CBC)** : وهى القدرة على التعميم من المعلومات السلوكية .

- **معرفة العلاقات السلوكية (CBR)** : وهى القدرة على فهم العلاقات السلوكية ، وهذه القدرة تشمل مكونين : **الأول** : هو القدرة على فهم العلاقات بين الوحدات السلوكية ، **والثانى** : هو القدرة على فهم العلاقات الإجتماعية بين الأشخاص .

- **معرفة المنظومات السلوكية (CBS)** : وهي عبارة عن تتابع السلوك الإجتماعى من حيث

مشاعر واهتمامات الأشخاص ، أو هي إرتباطات معقدة بين ثلاث خصائص أو أكثر .

- **معرفة التحويلات السلوكية (CBT)** : هى قدرة الفرد على إعادة تحديد معاني الوحدات السلوكية ، والعلاقات السلوكية .

- **معرفة التضمينات السلوكية (CBI)** : وهى قدرة الفرد على فهم نتائج السلوك ، أو هى الحساسية للمشكلات الإجتماعية .

وعرف *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩ ، ٢٤٥ – ٢٤٦) بعض قدرات المحتوي السلوكي وهى :

- **ذاكرة الوحدات السلوكية (MBU)** : وهى القدرة على تذكر مفردات أو بنود مواقف سلوكية منفصلة .

- **ذاكرة العلاقات السلوكية (MBR)** : وهي القدرة على تذكر الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات أو بنود المواقف السلوكية .

- **الإنتاج التقاربى للوحدات السلوكية (NBU)** : وهي القدرة على إنتاج معلومات سلوكية من معلومات سلوكية موضوعة فى صورة مفردات أو بنود بحيث تكون هذه المعلومات محددة مسبقاً .

- **الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية (NBR)** : وهى القدرة على إدراك الإرتباطات أو العلاقات السلوكية الموضوعة والمحددة بين المواقف السلوكية .

- **تقويم الوحدات السلوكية (EBU)** : وهى القدرة على تقويم مفردات أو بنود المواقف السلوكية.

- **تقويم العلاقات السلوكية (EBR)** : وهي القدرة على تقويم الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات أو بنود المواقف السلوكية .

وحدد الباحث الحالى التعريف الإجرائى للذكاء الإجتماعي فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل كما يلى:

الذكاء الإجتماعى هو : القدرة على فهم سلوك الآخرين والتفاعل معهم بنجاح كما تظهر فى القدرة على معرفة العلاقات السلوكية ، والقدرة على تذكر العلاقات السلوكية ، والقدرة على

الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، والقدرة على الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، والقدرة على تقويم العلاقات السلوكية .

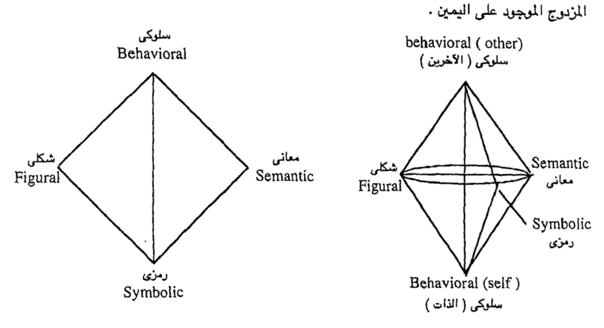
الفرق بين الذكاء الإجتماعى والذكاء الشخصى :

إقترح *فؤاد أبو حطب* (١٩٩٢ أ ، ٤١٧) ، من خلال نموذجه المعرفى المعلوماتى ، نمط من الذكاء أسماه الذكاء الشخصى وحجته في ذلك أن المفاهيم العديدة التي تتصل بالذكاء الإجتماعى لم تميز تمييزاً واضحاً بين مايمكن أن نسميه « الوعى بالذات » و« الوعى بالآخرين » . وقد وجد *فؤاد أبوحطب* أنه من الملائم أن يقتصر مفهوم الذكاء الإجتماعى على النوع الثانى فقط . أما الوعى بالذات فيعد مسألة أخرى تتصل في جوهرها بالمعلومات التى تتصل بالمدركات والأفكار والمشاعر وغيرها التى تتصل بالفرد ذاته وليس بغيره ، كل هذا يهدف إلى الوعى من ناحية ثم محاولة التحكم في الذات وإدارتها من ناحية أخرى .

ولقد تنبه سبيرمان مبكراً إلي ما أسماه « قانون إدراك الخبرة » ، إلا أنه لم يتناوله بالتفصيل الملائم كما فعل مع قوانينه الكمية والكيفية الأخرى . ويقصد سبيرمان بهذا القانون أن كل خبرة تتم ممارستها تميل إلى أن تستدعى معرفة مباشرة بخصائصها وبصاحبها . ويقصد بالخبرة عنده كل ما ينتقل إلى الإنسان عن طريق حواسه ، وجميع الحالات الوجدانية وجميع العمليات المعرفية . وحين تمر الذات بأى من هذه الخبرات فإنها تميل إلى إدراك خصائص هذه الخبرة ، وإدراك الذات النشطة في نفس الوقت . وهكذا فإن مفهوم إدراك الخبرة عند *سبيرمان* قريب الشبه بمفهوم *فؤاد أبوحطب* عن الذكاء الشخصى (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩١ ، ١٧) .

ويذكر جيلفورد فى كتابه « طبيعة الذكاء الإنسانى » " The nature of human intelligence" (*Guilford , 1967 , 234*) تحت عنوان معلومات الذات Informationa of self ، أنه بالإضافة إلى نوع المعلومات التى تتضمن معرفة وإدارة الآخرين ، يوجد معلومات تختص بمعرفة وإدارة أنفسنا . فنحن لا نعرف فقط ، لكننا نعرف أننا نعرف ، ونعرف أن لدينا مشاعر ، وإنفعالات ، واهتمامات ، وأفعال . ومن المثمر أن تكون خططنا الشخصية فى العمل ، واستراتيجياتنا ، وحيلنا Tactics مناسبة ، وكل ذلك يعمل مع ماذا نفعل وكيف نفعل ، كأشكال للمعلومات السلوكية ، وتتم أيضاً في شكل أنواع مألوفة لنواتج المعلومات . والإرتباط المباشر بين فئتى المعلومات السلوكية عن الآخرين والمعلومات السلوكية عن الذات يمثل ظاهرة التعاطف Empathy .

وميز جيلفورد *(Guilford , 1967 , 138)* بين المعلومات السلوكية عن الآخرين والمعلومات السلوكية عن الذات وذلك فى الشكل رقم (٤) ، حيث يمثل الشكل الرباعى الموجود على اليسار فئات المحتوى (شكلى ، رمزى ، معانى ، سلوكى) الموجودة فى نموذج جيلفورد ، وعند التمييز بين المعلومات السلوكية عن الاخرين والمعلومات السلوكية عن الذات فإننا نحتاج إلي الشكل الرباعى المزدوج الموجود على اليمين .



شكل (٤) أنواع المحتويات عند جيلفورد

ومع ذلك فإن جيلفورد *(فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان ، ١٩٩٥ ، ٢)* فى نموذجه لبنية العقل لم يميز بين الذكاء الإجتماعى والذكاء الشخصى وقام بدمجهما معا في فئة واحدة هى فئة المحتوى السلوكي ، مع الوعى باحتمال وجود نوعين مختلفين من الذكاء فى تلك الفئة . وأشار جيلفورد *(Guilford , 1967 , 77)* إلى المحتوى السلوكى على أنه المعلومات التى تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية وتشمل التفاعل الإجتماعى الذى يتطلب فهم أفكار ورغبات ومشاعر وإنفعالات ومقاصد وأفعال الأشخاص الآخرين وأنفسنا . وركز جيلفورد فى أبحاثه على القسم الأول من معنى المحتوى السلوكي – أى ما يتصل بفهم الأشخاص الآخرين – وهو في جوهره الذكاء الإجتماعى . أما القسم الثانى والذى يتصل بفهم الذات فلم يحظ باهتمام جيلفورد .

ويشير جاردنر إلى وجود ستة أنواع من الذكاء ، يوجد لدى معظم الناس خليط منها ، ويكاد كل شخص أن يكون بارزاً فى واحد منها على الأقل وهى : الذكاء اللغوى ، الذكاء الموسيقى ، الذكاء

المنطقى ، الذكاء الحيزى ، الذكاء البدنى ، والذكاء الشخصى (*حسن مرضى* ، ١٩٩٤ ، ١٠٩) .

ويحدد جاردنر خصائص الذكاء الشخصى بأنها تتصل بتعامل الفرد مع مشاعره وقدرته على التمييز بينها وتسميتها وتحويلها إلى صيغ رمزية ، والإعتماد عليها فى فهم المرء لسلوكه وتوجيهه . ويتخذ الذكاء الشخصى فى صورته البدائية هيئة التمييز بين مشاعر اللذة والألم ، وحينئذ يقرر المرء على أساس هذا التمييز إما الإندماج فى الموقف أو الإنسحاب منه . أما الذكاء الشخصى في صورته المتقدمة فإنه يعين الإنسان على إدراك حالاته الإنفعالية فى صورتها المعقدة والمتمايزة وترميزها . ويرى جاردنر أن هذه الصورة المتطورة من الذكاء داخل الفرد تظهر بشكل واضح لدى فئات معينة منها الروائيون الذين يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بالإستبطان ، والمعالجون الذين يتسمون بالقدرة على فهم الذات (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩٢ ب ، ١٣) .

ويعرف *فؤاد أبوحطب وأمين سليمان* (١٩٩٥ ، ٥) الذكاء الشخصى بأنه عملية عقلية تتطلب حسن المطابقة بين التقرير الذاتى Self - report للمفحوص عن عالمه الداخلى ، ومحكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية .

كما عرف جاردنر (عن : *فؤاد أبوحطب ، أمين سليمان* ، ١٩٩٥ ، ٥) الذكاء الشخصى بأنه عملية عقلية تتصل بتعامل الفرد مع مشاعره وقدرته على التمييز بينها ، وتسميتها وتحويلها إلي صيغ رمزية والإعتماد عليها فى فهم المرء لسلوكه وتوجيهه .

ويتضح أنه في حين يركز أبوحطب في تعريفه للذكاء الشخصى علي كيفية قياسه من خلال حساب الفرق بين درجات المفحوص في التقرير الذاتى ودرجاته فى الإختبار الموضوعى لنفس السمة المقاسة، نجد أن جاردنر يركز في تعريفه للذكاء الشخصى على خصائص هذا الذكاء (*فؤاد أبوحطب ، أمين سليمان* ، ١٩٩٥ ، ٥) .

ويفترض *فؤاد أبوحطب* (١٩٩٢ ب ، ١٧) أن العلاقة بين الذكاء الشخصى والذكاء الإجتماعى مرتفعة . ويرى أن السؤال الجوهرى هو : أى منهما هو المؤثر فى الآخر ؟ وبعبارة أخرى هل إدراك الشخص لذاته وفهمها هو إنعكاس لإدراكه للآخرين ؟ أم أنه يدرك الآخرين كمرآه تنعكس فيها خصائصه الشخصية .

ويرى البعض أن الحكم على الآخر (أى الذكاء الإجتماعى) يجب أن يسبقه معرفة بالذات (أى الذكاء الشخصى) (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩٢ *أ*، ٤١٩) .

وتتلخص إستراتيجية قياس الذكاء الشخصي في إختيار أحد جوانب السلوك الإنسانى كما يتحدد بمتغير مستوي المعلومات ، والبحث عن المعادل الموضوعى له كما يتمثل فى صورة محك يرتبط به ، ويطلب من الشخص أن يقرر ذاتياً مدى توافر الخاصية موضع الإهتمام فيه ثم تقاس هذه الخاصية ذاتها لديه بمقياس المحك . وفى ضوء معيار حسن المطابقة بين التقرير الذاتى والمحك تتحدد درجة الذكاء الشخصي للمفحوص (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩٢ ب ، ١٨) .

والباحث الحالى في الدراسة الحالية يتناول الذكاء الإجتماعى – كما تناوله جيلفورد فى أبحاثه – على أساس أنه فهم الأشخاص الآخرين .

عوامل الذكاء الإجتماعى :

أول دراسة عاملية أجريت في ميدان الذكاء الإجتماعى كانت دراسة *ثورنديك Thorndike* عام ١٩٣٦ والذى حلل فيها الإختبارات الفرعية التى يتألف منها إختبار جورج واشنطون للذكاء الإجتماعى. وقد إستخرج ثورنديك ثلاثة عوامل . وحينما وجد أن العامل المركزى الأول تشبعت به جميع الإختبارات تشبعاً عالياً إستنتج أن العامل اللفظى يفسر معظم التباين فى إختبارات الذكاء الإجتماعى (*فؤاد أبوحطب* ، ١٩٩٢ *أ*، ٤١٢) .

ويرى *جردمان* (*Gerdeman , 1976*) أن الذكاء الإجتماعى يمكن بحثه وتحديده كمفهوم باعتباره مركب من عدة قدرات أفضل من إعتباره قدرة واحدة . ويتفق ذلك مع ماتوصل إليه *مارلو* (*Marlowe , 1986 , 52*) من أن التنوع الواسع لتعريفات الذكاء الإجتماعى يوضح أنه بناء متعدد الجوانب Multidimensional construct وهذا يوضح (*Chen & Michael , 1993 , 619*) أن بناء الذكاء الإجتماعي معقد للغاية وأن نموذج العامل الواحد لايكون كافياً لشرحه .

وقد تناول كل من *كواتسك* (*Koatsch , 1975*) *وولف* (*Wolfe , 1976*) الذكاء الإجتماعى على أنه مكون من جانبين هما : الجانب المعرفى للذكاء الإجتماعى cognitive social componant ، والجانب السلوكي للذكاء الإجتماعى Behavioral social componant .

وفى الجانب المعرفى للذكاء الإجتماعى ، ميز جونس (*Jones , 1996*) بين نوعين من الذكاء الإجتماعى هما : الذكاء الإجتماعى المتبلر Crystallized social intelligence ، والذكاء الإجتماعى السائل Fluid social intelligence .

واشتمل نموذج جرينسبان *Greenspan's model* للذكاء الإجتماعى علي عاملين هما : الإدراك الإجتماعى ، والفراسة الإجتماعية (*Cunningham , 1997*) .

وعرف شنيدر (*Schneider , 1976*) الذكاء الإجتماعى على أنه مكون من ثلاثة عوامل هى :

- فهم الأشخاص .
- الإقبال على المواقف الإجتماعية .
- الحصول على أكبر منفعة أو ربح فى المواقف الإجتماعية .

وقام كيتنج في دراسته (*Keating , 1978*) بقياس ثلاثة أبعاد للذكاء الإجتماعى هى :

- علاقة الشخص بالمجتمع .
- الفراسة الإجتماعية Social insight
- النضج الإجتماعى Social maturity

وتناول فورد وتيساك (*Ford & Tisak , 1983*) الذكاء الإجتماعى على أنه مكون من ثلاثة عوامل هى :

- فاعلية السلوك الإجتماعى Social behavioral effectiveness .
- التعاطف Empathy .
- مهارات بلوغ الهدف Goal attainment .

وتوصل مارلو (*Marlowe , 1986*) إلى وجود خمسة عوامل للذكاء الإجتماعى هى :

- الإتجاه الإجتماعى Social attitude .
- المهارات الإجتماعية Social skills .
- مهارات التعاطف Empathy skills
- الإنفعالية Emotionality .
- القلق الإجتماعي social anxiety .

وافترض ونج وداى وماكسويل (*Wong & Day & Maxwell , 1995*) أربعة أبعاد للذكاء الإجتماعى هى :

- الإدراك الإجتماعى Social perception .
- المعرفة الإجتماعية Social knowledge .
- الفراسة الإجتماعية Social insight .
- السلوك الإجتماعى Social behavior .

ويقيس إختبار جامعة چورچ واشنطون للذكاء الإجتماعى (*حسين الدرينى ، ١٩٨٤*) خمسة أبعاد للذكاء الإجتماعى هى :

- القدرة على إصدار الأحكام فى المواقف الإجتماعية .
- القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية .
- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه .
- القدرة على ملاحظة وفهم السلوك الإنسانى .
- القدرة على إدراك وتذوق النكات .

وتعتبر نظرية جيلفورد فى بنية العقل من النظريات القليلة فى الذكاء الإنسانى والتى تضمنت قدرات الذكاء الإجتماعى ، حيث إفترضت وجود (١٢٠) عاملاً مختلفاً للقدرة العقلية تم تنظيمها فى ثلاث جوانب : المحتوى ، العملية ، الناتج . وضمن مساحة المحتوى السلوكى إفترض جيلفورد (٣٠) قدرة عقلية مختلفة مصنفة تبعاً لخمس عمليات عقلية وستة نواتج (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 256*) .

ومن أهم البحوث التى تناولت الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، بحثين قام بهما جيلفورد وزملاؤه ، **البحث الأول** : قام به *أوسليفان وجيلفورد* (*O'sullivan & Guilford, 1975*) لبحث عوامل المعرفة السلوكية في نموذج جيلفورد ، وتوصلت تلك الدراسة إلي الستة عوامل المفترضة وهى :

- معرفة الوحدات السلوكية .
- معرفة الفئات السلوكية .
- معرفة العلاقات السلوكية .
- معرفة المنظومات السلوكية .
- معرفة التحويلات السلوكية .
- معرفة التضمينات السلوكية .

أما **البحث الثاني** : فقد قام به *هندركس وجيلفورد وهوفنر* (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 269 - 277*) لدراسة عوامل الإنتاج التباعدى فى المحتوى السلوكي لنموذج جيلفورد لبنية العقل ، وتوصل البحث إلى الستة عوامل المفترضة وهى :

- الإنتاج التباعدى للوحدات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للفئات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للتضمينات السلوكية .

وتوصلت دراسة *شين وميشيل* (*Chen & Michael , 1993*) **إلى خمسة عوامل للذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل وهذه العوامل هى :**

- **الإنتاج التباعدى لكل نواتج المحتوى السلوكى .**
- **الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .**
- **الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية .**
- **معرفة الوحدات والعلاقات السلوكية .**

- معرفة المنظومات السلوكية .

وقام *فافيرو وآخرون* (*Favero et al., 1979*) بدراسة التركيب العاملى لسبعة عشرة مقياساً للمحتوي السلوكى بنموذج جيلفورد لبنية العقل تمثل عمليات المعرفة (٦ إختبارات) ، والإنتاج التباعدى (١٠ إختبارات) ، والتذكر (إختبار واحد) . وتوصلت الدراسة إلى خمسة عوامل رئيسية هى :

- الإنتاج التباعدى السلوكي بصفة عامة .
- المعرفة السلوكية المتضمنة فى النشاط الذكى العام .
- الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .

وتوصل *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩) إلى ستة عوامل للذكاء الإجتماعى خاصة بالتذكر والإنتاج التقاربى والتقويم في المحتوى السلوكي لنموذج جيلفورد لبنية العقل وهذه العوامل هى :

- ذاكرة الوحدات السلوكية .
- ذاكرة العلاقات السلوكية .
- الإنتاج التقاربى للوحدات السلوكية .
- الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .
- تقويم الوحدات السلوكية .
- تقويم العلاقات السلوكية .

ومن العرض السابق يتضح أن الذكاء الإجتماعى متعدد الأبعاد وليس بعداً واحداً ، وأن عوامل الذكاء الإجتماعى في ضوء نموذج جيلفورد تشمل (٣٠) عاملاً هى عوامل المحتوي السلوكى . وتتناول الدراسة الحالية الذكاء الإجتماعى على أساس أنه مكون من عوامل المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد لبنية العقل .

قياس الذكاء الإجتماعى :

أكد ثورنديك *Thorndike (Guilford , 1967 , 77)* أن عبارات إختبار الذكاء الإجتماعى يجب أن تتعامل مع موقف حقيقى ومع أشخاص حقيقيين . واستبعد إستخدام الإختبارات اللفظية وعبر عن شكه في أن الصور يمكن أن تستخدم بدلاً من مواقف الحياة الطبيعية كمادة للإختبار . وأكدت الأبحاث الحديثة خطأ شكه هذا .

واعتقد سبيرمان *Spearman (Guilford , 1967 , 237)* أن القدرة على معرفة الحالة العقلية للآخرين يمكن قياسها بإختبارات من نوع التفسيرات عند بينيه *Binet* ، وإكمال الصور لهيلى *Healy* ، والتى تتضمن بعض التفاعلات بين الأشخاص . ففى إختبار التفسيرات نجد مجموعة من الصور تتطلب من المفحوص إدراك مايحدث واستنتاج ماحدث من قبل والتنبأ بما سيحدث بعد ذلك .

وفى ضوء ذلك ، فإننا نحتاج لطريقة قياس يكون فيها معيار الفاعلية السلوكية Behavioral effectiveness المستخدم فى تعريف الذكاء الإجتماعى مترجم إلي عمليات دقيقة ، ومناسبة ، وعملية بحيث تُبقى ، على الأقل ، على بعض من ثراء التفاعلات الإجتماعية فى الحياة الحقيقية *(Ford & Tisak , 1983 , 198)* .

والسبب الرئيسى فى عدم وفاء مقاييس الذكاد الإجتماعي بالغرض منها هو أن معظم هذه المقاييس تم تصميمها بعد إختبارات الذكاء التقليدية ، التى تتكون أساساً من عبارات مجردة وخارج المجال العادى للمشكلات التى تكون ممكنة المواجهة *(Ford & Tisak ,1983 , 198)* .

ومنذ البناء الذى إقترحه ثورنديك للذكاء الإجتماعى لم تنجح محاولات قياسه . وقديما إندمج الذكاء الإجتماعى مع الذكاء العام بسبب أنواع المقاييس التى تم إستخدامها ، والتعريف الإجرائى للمصطلح *(Marlowe , 1986 , 52)* .

ولذا يمكن القول *(Keating , 1978 , 222)* بأن إختبارات الورقة والقلم تكون فعاله بالنسبة للذكاء الأكاديمى ولكنها تكون غير فعالة بالنسبة للذكاء الإجتماعى . وأنه من الضرورى للبحوث المستقبلية أن تدرس كل من الجانب المعرفى والجانب السلوكى للذكاء الإجتماعى .

واستنتج جردمان *(Gerdeman, 1976)* أن محاولة دراسة الذكاء الإجتماعى بواسطة إختبار

يستخدم وسائل تصويرية Pictorial وتفاعلية Interactional تكون أفضل من إستخدام إختبار الورقة والقلم الذى ثبت أنه عديم الفائدة . وذلك فى ضوء أن المحتوي السلوكى للذكاء الإجتماعى مرتبط بمواقف الحياة الحقيقية .

ويرى *مارلو* (*Marlow , 1986 , 53*) أنه عندما يتم تحديد الذكاء الإجتماعى على أساس الفاعلية الإجتماعية Social effectiveness ويقاس بواسطة أدوات غير مختلطة مع متطلبات القدرة الأكاديمية Acadimic ability ، فإنه يكون محدد ومميز .

ولعل الإختبار الهام ، بل ربما الوحيد ، الذى ظهر فى الميدان لقياس الذكاء الإجتماعى ، متأثراً بأفكار ثورنديك ومتجاوزاً تحفظاته على طرق القياس هو إختبار جامعة چورچ واشنطون للذكاء الإجتماعى من إعداد *موس Moss وهنت Hunt وأمواك Amwake وودوارد Woodward* . ويتكون هذا الإختبار من خمسة أجزاء هى : التصرف في المواقف الإجتماعية ، التعرف على الحالة النفسية للمتكلم ، تذكر الأسماء والوجوه ، الحكم على السلوك الإنسانى ، روح الدعابة والمرح (*حسين الدرينى* ، ١٩٨٤) .

وتم إعداد صيغة مختصرة من إختبار جامعة چورچ واشنطون للذكاء الإجتماعى تتكون من جزئين فقط هما : التصرف فى المواقف الإجتماعية ، والحكم على السلوك الإنسانى . وقام كل من *محمد عماد الدين إسماعيل ، وسيد عبد الحميد مرسى* (١٩٦٨) باقتباس هذه الصورة المختصرة من الإختبار وإعدادها للإستخدام في البيئة المصرية . ثم قام حسين *الدرينى* (١٩٨٤) بترجمة الإختبار فى صورته الأصلية الكاملة إلى العربية .

واستخدم كيتنج (*Keating , 1978*) ثلاثة مقاييس لقياس الذكاء الإجتماعى، تضمنت علاقة الشخص بالمجتمع ، والتفاعل بين الأشخاص ، وفاعلية الوظيفة الإجتماعية ، وهذه المقاييس هى:

- **إختبار النتائج المحددة** : وهو مقياس موضوعى مبنى على نظرية *كولبرج Kohlberg* في النمو الخلقى .
- **إختبار الفراسة الإجتماعية** : وهو إختبار إختيار من متعدد يتكون من سلسلة من المشكلات الإجتماعية ، ويطلب من المفحوص إختيار أفضل خيار للتعامل مع المشكلة .
- **دليل النضج الإجتماعى** : ويستخدم للتنبأ بفاعلية الوظيفة الإجتماعية .

وصمم أورباك (Auerbach , 1995) إختبارات الذكاء الإجتماعي لتقيس الفاعلية السلوكية ، حيث قام بتسجيل الأداء الإجتماعي لأفراد العينة على شريط فيديو . وتم تقديره باستخدام نظام فوكس وماكمورو Foxx and Mcmorrow .

وفيما يتعلق بقياس الذكاء الإجتماعي (المحتوى السلوكي) في ضوء نموذج جيلفورد إفترض جيلفورد أن السلوك التعبيري Expressive behavior مثل تعبيرات الوجه Facial expressions ، ونبرات الصوت Vocal inflections ، والأوضاع Postures ، والإيماءات Gestures تعتبر علامات يستدل منها على الحالة الإنفعالية Emotionaol states . لذلك فإن المعرفة السلوكية Behavioral cognition يمكن تعريفها على أنها القدرة على فهم أفكار ومشاعر وإهتمامات الناس الآخرين (O'sullivan & Guilford , 1975 , 256) .

ويحصل الشخص على معظم المدخلات التي توصل إلى المعلومات المتعلقة بسلوك الآخرين من خلال مايستطيع أن يراه أو يسمعه ومن خلال مايقوله أو لايقوله الآخرون . فالإشارات التي تدل على إنتباه ، وإدراك ، وتفكير ، ومشاعر ، وإنفعالات ، وإهتمامات الآخرين تتأثر بطريقة غير مباشرة من خلال وسائط رمزية وشكلية . وهذه الحقيقة تجعل من الممكن أن تكون مواد الإختبار لفظية أو مصورة . ويتم إنشاء الإختبارات تبعاً لذلك ، بوضع مفردات في صورة شكلية Figural forms ، سمعية أو بصرية ، وأيضاً على صورة كلمات مطبوعة Printed - word form وفي حالة إستخدام عبارات لفظية واستجابات لفظية ، فإن الإختبار في هذه الحالة يكون مشبع بمحتوى المعاني ، والمادة اللفظية يمكن أن تستخدم بفاعلية في قياس قدرات المحتوى السلوكي (الذكاء الإجتماعي) إذا تجنبت محتوى المعاني (G uilford & Hoepfner , 1971 , 258) .

وكانت أنواع المثيرات التي إستخدمها جيلفورد في إختبارات قدرات الذكاء الإجتماعي عبارة عن صور فوتوغرافية ، ورسوم خط Line drawings ، وصور مرسومة . ولم تكن الصور لوجوه فقط لكن كانت – أيضاً – لأيدي ، وأذرع ، وأرجل ، وجذع الإنسان مع الأذرع ، وللجسم ككل في أوضاع مختلفة . وصور أخرى تمثل شخصين ، أو أجزاء لشخصين ، وتظهر علاقات محتملة بينهما ، مثل الصداقة ، والكراهية ، والسيطرة لشخص على الآخر ، وغيرها . ومثيرات أكثر تعقيداً تكون على شكل خطط لصور الكارتون Cartoon strips أو صور فوتوغرافية لثلاث أشخاص في مواقف إجتماعية . والتعبيرات الصوتية تكون من خلال شرائط تسجيل لأصوات ذات تعبيرات مختلفة ، إما على شكل كلمات بسيطة أو جمل لفظية قصيرة (Guilford & Hoepfner , 1971 , 259) .

وفى هذا السياق يرى البعض (و . لامبرت ، إ. لامبرت ، ١٩٨٩ ، ٧٩) أن التصوير الفوتوغرافى زود علماء النفس بطريقة لتدبير المعلومات عن الوجوه بواسطة تنويع ملامح الوجه فى الصور بشكل منظم . والصور هي مجرد بداية في تمثيل الواقع المعقد لتعبيرات الوجه التى نراها كل يوم . وعلى كل حال ، فمن خلال الصور توصلنا مؤخراً إلى بعض الفهم للكيفية التى يفهم بها الناس كافة تعبيرات الوجه . ويذكر فاروق جبريل (١٩٨٧ ، ١٠٧) أن لغة الجسم من وسائل الإتصال فى المجتمع الإنسانى .

وقام أوسليفان وجيلفورد فى دراسة لهما (*O'sullivan & Guilford , 1975*) بتصميم بطارية إختبارات لقياس عوامل المعرفة السلوكية الستة في نموذج جيلفورد لبنية العقل . وتكونت هذه البطارية من (٢٣) إختبار هى :

مقاييس عامل معرفة الوحدات السلوكية (CBU) :

- **إختبار التعبيرات Expressions** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور بدائل مرسومة لأى تعبير وجهى ، إشارة يد ، أو وضع جسم والتى يكون لها نفس المعنى السلوكي لصورة مرسومة معطاه .

- **إختبار الوجوه Faces** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور فوتوغرافية لتعبيرات وجهية لذكور والتى لها نفس المعنى المعطى فى صورة فوتوغرافية لتعبير وجهى لأنثى .

- **إختبار النبرات Inflections** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من بين أربع تعبيرات وجهية مرسومة والتى تماثل الصوت المسموع من شريط تسجيل .

- **إختبار التساؤلات Questions** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع جمل لفظية والتى تتناسب مع التعبير الوجهى لصورة فوتوغرافية لممثل .

مقاييس عامل معرفة الفئات السلوكية (CBC) :

- **إختبار تجميع التعبيرات Expression grouping** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع تعبيرات (صور مرسومة) والتى تتبع مجموعة من ثلاثة تعبيرات معطاه .

- **إختبار إخراج الصورة Picture exclusion** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور فوتوغرافية لإشارات يد ، أو تعبيرات وجه ، أو أوضاع جسم والتى لا تتبع المجموعة

(أى التى تكون مختلفة) .

- **إختبار إخراج الشاذ Odd strip out** : تتكون كل مفردة في هذا الإختبار من ثلاث مجموعات من صور الكارتون . ويطلب من المفحوص التعرف على المجموعة التي يكون فيها تتابع الصور مختلف عن المجموعتين الباقيتين .

- **إختبار معنى الصوت Sound meaning** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع كلمات (بدائل) والتى تشرح مجموعة من ثلاثة أصوات مسجلة على شريط .

مقاييس عامل معرفة العلاقات السلوكية (CBR) :

- **إختبار نسب صور الكارتون Cartoon analogies** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة تعبيرات (ثلاث صور بدائل) والتى تكون مرتبطة بتعبير ثالث معطى بنفس الطريقة التى يرتبط بها التعبير الثانى المعطى بالتعبير الأول .

- **إختبار صور العصى المتعارضة Stick figure opposites** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور بدائل ، والتى تعبر عن مشاعر متعارضة مع تلك الموجودة فى صورة معطاه .

- **إختبار العلاقات الإجتماعية Social relations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث جمل لفظية والتى تناسب العلاقة بين وجهين مرسومين فى صورة .

- **إختبار علاقات صور الظل Silhouette relations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور فوتوغرافية والتى تعبر عن نفس الحالة العقلية الموجودة عند عضو محدد لزوج من الأشخاص ، كل منهما عبارة عن رأس وكتف ، فى صورة ظل بحيث تكون وجوههم متقابلة .

مقاييس عامل معرفة المنظومات السلوكية (CBS) :

- **إختبار صور الكارتون الناقصة Missing cartoons** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور كارتون والتى تكمل خطة صور الكارتون المعطاه . والصورة الناقصة يمكن أن تكون في بداية أو وسط أو نهاية الخطة .

- **إختبار الصور الناقصة Missing Pictures** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحده من ثلاث صور فوتوغرافيه والتى تكمل قصة معطاه مصورة فوتوغرافيا .

- **إختبار المواقف الوجهية Facial situations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة توضيحات لفظية والتى تناسب التعبير الموجود في صورتين فوتوغرافيتين لوجهين .

مقاييس عامل معرفة التحويلات السلوكية (CBT) :

- **إختبار تبادل التعبير Expression exchange** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة تعبيرات وجهية مرسومة والتى تغير المعنى للإشارة المعطاه (صورة معطاه عبارة عن إشارة أو إيماءة) .

- **إختبار الترجمات الإجتماعية Social translations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار زوج من ثلاثة أزواج لأشخاص بينهما سوف يكون للجملة اللفظية المعطاه معنى مختلف .

- **إختبار تبادل صور الكارتون Cartoon exchange** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور كارتون والتى عند وضعها بدلاً من صورة معينة موجودة في خطة صور كارتون فإنها تغير معني القصة ككل :

- **إختبار تبادل الصور Picture exchange** : وفى هذا الإختبار يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور فوتوغرافية والتى عند وضعها بدلاً من صورة معينة في قصة مصورة فوتوغرافيا معطاه فإنها تغير معني القصة ككل .

- **إختبار من قال ذلك Who Said it** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور فوتوغرافية لوجوه أطفال صغار والتى تناسب العنوان اللفظى المعطى .

مقاييس عامل معرفة التضمينات السلوكية (CBI) :

- **إختبار تضمينات صور الكارتون Cartoon implications** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع جمل لفظية والتى تشرح مايحدث أو سوف يتبع الصورة المعطاه .

- **إختبار التنبؤ من صور الكارتون Cartoon predictions** : وفى هذا الإختبار يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور كارتون والتى تتبع (أى تحدث بعد) الصورة المعطاه .

- إختبار الإنعكاسات Reflections : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة تفسيرات والتى تعكس الشعور الموجود في جملة مسموعة من شريط تسجيل .

كما قام *هندركس وجيلفورد وهوفنر* فى دراسة لهم (*Guilford & Hoepfner , 1971* , *277 - 269*) بتصميم بطارية إختبارات لقياس عوامل الإنتاج التباعدى السلوكي (الذكاء الإجتماعى الإبتكارى Creative social intelligence) في نموذج جيلفورد لبنية العقل . وتكونت هذه البطارية من (٢٢) إختباراً سلوكياً .

وذكر *جيلفورد وهوفنر* (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 269*) أنه واجهتهم بعض المشكلات الجديدة عند دراسة قدرات الإنتاج التباعدى للمحتوي السلوكي . فقد أثبت البحث المبكر لقدرات المعرفة السلوكية أن رموز الكلمات يمكن إستخدامها في التعبير عن المعلومات السلوكية كما تستخدم فى التعبير عن معلومات المعانى . ولتجنب الإختبارات اللفظية يجب أن تعبر الكلمات عن محتوي سلوكي . فالكلمات سوف تنقل المعلومات السلوكية بطريقة مباشرة إذا تم إستخدامها تعبيرياً Expressively . وفى إختبارات الإنتاج التباعدى السلوكي ، فإن العبارات يمكن أن تكون في شكل تكملة بحيث تعكس إستجابات المفحوصين محتوى سلوكى . ولو أن إستجابات المفحوصين شملت فقط على المعلومات السلوكية فإنها تكون مقبولة عند تصحيح الإختبار ، والمفحوص سوف يضيع وقته ويحصل على درجة منخفضة إذا لم يستطع التعبير عن سلوكه . والمحتوى السلوكي في إستجابات المفحوصين لعبارات الإختبار يتم توضيحه عن طريق الخطوات المطبقة فى تعليمات الإختبار . بالإضافة إلي تأكيد الحاجة إلي إجابات تعكس أفكار ، أو مشاعر ، أو إهتمامات الأشخاص المذكورين فى عبارات الإختبار .

ومن الممكن أن نطلب من المفحوص إعطاء رسوم عديدة كإجابات لعبارات الإختبار ، لكن هذه الفكرة مرفوضة لأن مهارات الرسم متنوعة ، والرسم يكون مضيعة للوقت ، ويحتمل أن يرفض العديد من المفحوصين الرسم كطريقة للإستجابة . وفي معظم إختبارات الإنتاج التباعدى السلوكي كان يطلب من المفحوص إعطاء عبارات لفظية ، لأن الكلمات يمكن أن تستخدم في نقل معلومات سلوكية إذا أحسن إستخدامها ، وتم وضع مفردات الإختبار في شكل مصور وأحياناً فى شكل لفظى وفى أشكال متنوعة أحياناً (*Guilford & Hoepfner , 1971 , 270*) .

وكانت بطارية إختبارات الإنتاج التباعدى السلوكى التى استخدمها *هندركس وجيلفورد وهوفنر*

(Guilford & Hoepfner, 1971, 269 - 277) كالآتى :

مقاييس الإنتاج التباعدى للوحدات السلوكية (DBU) :

- **المعانى العديدة للصورة Alternate picture meanings** : وفي هذا الإختبار يطلب من المفحوص أن يذكر الإنفعالات أو المشاعر العديدة التى يمكن أن يعبر عنها شخص إذا وضع مكان الشخص الموجود فى صورة مرسومة .

- **المعاني الإجتماعية العديدة Alternate social meanings** : وفيه يطلب من المفحوص تفسير السلوك الظاهر المشروح في جملة لفظية .

- **التعبير عن الإنفعالات المختلطة Expressing mixed emotions** : وفى هذا الإختبار يعطى للمفحوص كلمتين تعبران عن إنفعالات مختلفة (مثل إحباط وحماس) ويطلب منه توليد عدد من الكلمات توضح ماذا يمكن أن يقول شخص عندما يشعر بكلا الإنفعالين المذكورين في الكلمتين .

- **التعبيرات الإنفعالية العديدة Multiple emotion expressions** : في هذا الإختبار يطلب من المفحوص أن يكتب كل الأشياء المختلفة التى يمكن أن يقولها الشخص عندما يشعر بانفعال محدد (مثل الغضب) .

مقاييس الإنتاج التباعدى للفئات السلوكية (DBC) :

- **مجموعات تعبيرية عديدة Alternate expressional groups** : في هذا الإختبار يعطى للمفحوص مجموعات من الصور المرسومة تمثل الوجه ، أو الأيدى ، أو الأرجل ، أو الجسم كله ويطلب منه أن يقسم هذه الصور تقسيمات عديدة إلى مجموعات عديدة بحيث تحتوى المجموعة على ثلاث صور على الأقل وبحيث تعبر كل مجموعة عن إعتقاد ، أو شعور ، أو إتجاه ، أو غرض مختلف .

- **مجموعات وجهية عديدة Alternate facial groupings** : المهمة فى هذا الإختبار هى نفسها في الإختبار السابق عدا أن الصور في هذا الإختبار عبارة عن صور فوتوغرافية لوجوه فقط .

- مجموعات سلوكية عديدة Multiple behavioral groupings : يعطى للمفحوص في هذا الإختبار مجموعات عديدة من الجمل ويطلب منه تجميع أو إعادة تجميع الجمل كما يستطيع أن يعبر عنها في فئات المعتقدات ، أو المشاعر ، أو الأغراض .

مقاييس الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية (DBR) :

- علاقات وجهية عديدة Alternate facial relations : في هذا الإختبار يعطى للمفحوص صور فوتوغرافية عديدة لتعبيرات وجهية مختلفة وتعليق لفظى مفترض ، ويطلب من المفحوص أن يختار أزواج مختلفة عديدة للوجوه كما هو متاح بحيث أن العضو الأول لكل زوج من الصور يقوم بعمل هذا التعليق للعضو الثانى .

- إبتكار العلاقات الإجتماعية Creating social relations : وفيه يعرض علي المفحوص تعبيرات شخصين كل منهما فى صورة ، ويطلب منه أن يكتب جملاً مختلفة عديدة تعكس مايمكن أن يقوله أحد الشخصين للآخر .

- تكوين وجوه عديدة Forming alternate faces : فى هذا الإختبار يعطى للمفحوص أنصاف وجوه عديدة ويطلب منه أن ينتج وجوها عديدة كاملة بوضع النصف العلوي للوجه المرسوم أعلى النصف السفلى ليعبر عن إنفعال مناسب للموقف المشروح لفظياً .

- العلاقات الإنفعالية المتنوعة Varied emotional relations : وفى هذا الإختبار يطلب من المفحوص أن يقوم بعمل إختيارات عديدة لصورتين من بين مجموعة صور عديدة لوجوه مرسومة بحيث يكون السلوك المعبر عنه في الصورة الأولى يسبب السلوك المعبر عنه فى الصورة الثانية .

مقاييس الأنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية (DBS) :

- إبتكار المواقف الإجتماعية Creating social situations : يعطى للمفحوص فى هذا الإختبار شرح لفظى لحالة إنفعالية لكل شخص من ثلاثة أشخاص ، ويطلب منه أن يشرح أنواع المواقف المختلفة العديدة التى يحتمل أن تفسر المشاعر أو الإنفعالات المشروحة لكل واحد من الأشخاص الثلاثة .

- ملء رسوم كارتونية عديدة Multiple cartoon fill - ins : يعرض على المفحوص فى

هذا الإختبار الصورتين الأولى والأخيرة من رسوم كارتون تحتوى كل منها على شخصين أو ثلاثة، ويطلب منه أن يذكر لفظياً المشاعر ، أو الأفكار ، أو الإنفعالات التى تحدث بين المنظرين المصورين.

- **كتابة القصص السلوكية Writing behavioral stories** : وفي هذا الإختبار يعرض على المفحوص صورة فوتوغرافية لأشخاص في موقف إجتماعي ، ويطلب منه أن يكتب قصصا عديدة يحتمل أن تشرح شعور الأشخاص الموجودين بالصورة ، وما الذى يفكرون فيه ، ولماذا يشعرون ويفكرون هكذا .

مقاييس الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية (DBT) :

- **الإكمال العديد لصور الكارتون Alternate cartoon complition** : يعرض على المفحوص في هذا الإختبار الصور الأولى من مجموعة صور كارتون ويطلب منه أن يكتب نهايات عديدة مختلفة وجديدة تتناسب مع الأفكار ، أو المشاعر ، أو الأغراض الموضحة في الصور الأولى.
- **المعانى العديدة للخط Alternate lins meanings** : ويعرض على المفحوص في هذا الإختبار خط مرسوم ويطلب منه أن يسمى المشاعر أو الإنفعالات المختلفة المقترحة بواسطة هذا الخط .
- **التغييرات العديدة للتعبير Multiple expression changes** : في هذا الإختبار يعرض على المفحوص مجموعة من عشرة وجوه مرسومة تعكس تعبيرات إنفعالية عديدة ، ويطلب منه أن يرتب هذه الصور بطرق عديدة بحيث توضح مايمكن أن يشعر به شخص عند ثلاث نقاط فى قصة لفظية .
- **تصميمات عديدة للقصة Multiple story plots** : في هذا الإختبار يعطى للمفحوص تركيب يتضمن ثلاث خصائص لفظية لتصميم قصة ، ويطلب منه إكمال التصميم بطرق عديدة عن طريق شرح التغير أو الإنتقال الذى يحدث فى المشاعر ، أو الأفكار لكل الخصائص الموجودة في التفاعل الإجتماعى .

مقاييس الإنتاج التباعدى للتضمينات السلوكية (DBI) :

- **الحلول الإجتماعية العديدة Alternate social solutions** : فى هذا الإختبار يعرض

على المفحوص مشكلة إجتماعية تتضمن تعارض الغرض Scope الشخصى ، ويطلب منه أن يقترح عدد من الحلول المختلفة .

- **التفصيلات السلوكية Behavioral elaboration** : يطلب من المفحوص فى هذا الإختبار أن يذكر ماذا يحب الشخص أن يفعل (إستجابات عديدة) لو أن شخصاً آخر فى حضوره فعل شيىء ما تجاهه .

- **المشكلات الإجتماعية العديدة Multiple social problems** : فى هذا الإختبار يعرض على المفحوص مواقف إجتماعية تفاعلية حقيقية فى الحياة ومعروفة تماماً لكل المفحوصين ، ويطلب منه أن يذكر المشكلات التى تكون مشابهة لتلك المواقف المعروضة .

- **الأفعال والمشاعر المقترحة Suggested feelings and actions** : يعرض على المفحوص فى هذا الإختبار شرح لموقف ويطلب منه إقتراح عدد من المشاعر المختلفة التى يعتقد أن يحركها هذا الموقف .

وقام *فافيرو وآخرون (Favero , et al., 1979)* بتصميم سبعة عشر إختباراً سلوكياً لقياس عوامل المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد لبنية العقل تشمل عمليات المعرفة والإنتاج التباعدى والذاكرة . ومن هذه الإختبارات مايلى :

- **إختبار معرفة العلاقات السلوكية** : ويتكون هذا الإختبار من (٢٤) مفردة وكل مفردة تشمل صورة (مثير) تضم شخصين فى موقف تفاعلى ، وأربع صور أخرى (بدائل) ويطلب من المفحوص إختيار واحدة من البدائل والتى تصور نفس النوع من العلاقة التى تظهر في الصورة المثير . وكل صورة من البدائل الأربعة تشمل أنشطة لشخصين (غير الموجودين فى الصورة المثير) في موقف التفاعل الإجتماعى .

- **إختبار الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية** : وينقسم إلى مقياسين حيث يتم تصحيحه فى ضوء الطلاقة ، وفي ضوء الأصالة وتتكون كل مفردة فى هذا الإختبار من صورة يظهر فيها طفلين في موقف إجتماعى ، ويطلب من المفحوص إعطاء كل الأشياء التى يمكن أن يقولها أحد الطفلين لجعل الآخر ينظر للطريقة التى يفعل بها .

- **مقياس تذكر الوحدات السلوكية** : يتكون هذا المقياس من (٢٩) عبارة كل عباوة تتطلب من

المفحوص أن ينصت إلى شريط يوجد عليه جملة أو جملتين تم تسجيلها . ثم يطلب منه أن يختار واحدة من أربع صور بدائل يظهر فيها الشعور الموجود فى الكلام المسموع .

وأعد *سنيدر وميشيل* (*Snyder & Michael , 1983*) إختبار للذكاء الإجتماعى في ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل . ويتكون هذا الإختبار من إختبارين فرعيين لقياس عاملين من عوامل المحتوي السلوكي ، وهذين العاملين هما : تقويم التضمينات السلوكية ، ومعرفة الوحدات السلوكية . وكان إختبار تقويم التضمينات السلوكية يتكون من (٢٠) عبارة لفظية كل منها يشرح مشكلة إجتماعية وعلى المفحوص أن يقرأ العبارة اللفظية ثم يقوم بفحص أربع صور ليختار من بينها الصورة التى تصور الإستجابة المناسبة لحل الموقف الصعب الموجود فى العبارة اللفظية .

وقام *أبو العزايم الجمال فى دراسته (١٩٧٩)* بقياس ستة عوامل من عوامل المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد لبنية العقل ، شملت عمليات التذكر والإنتاج التقاربى والتقويم . ومن الإختبارات التى تم إستخدامها في هذه الدراسة مايلى :

إختبارات تذكر العلاقات السلوكية :

- **تذكر العلاقات السلوكية بين الأفراد :** وفى هذا الإختبار يعرض على المفحوص فى صفحة الدراسة للإختبار مجموعة من الصور ، تحت كل صورة عبارة تدل على الموقف السلوكي الذى يناسب هذه الصورة ، وتوجد نفس الصور فى صفحة الإختبار وتحت كل منها ثلاث عبارات من بينها العبارة السابقة ، ويطلب من المفحوص التعرف على العبارة التى كانت فى صفحة الدراسة من بين الثلاث عبارات .

- **تذكر العلاقات من خلال القصص الحركية والسلوكية :** في هذا الإختبار يعرض علي المفحوص فى صفحة الدراسة للإختبار مجموعة قصص حركية سلوكية ، كل قصة تتكون من أربعة مواقف مرتبة حسب تسلسل أحداثها ، وصفحة الإختبار بها نفس القصص ولكن إختلف ترتيب مواقف كل قصة ، ويطلب من المفحوص إعادة ترتيب القصة كما كانت فى صفحة الدراسة.

- **تذكر العلاقات بين أزواج المواقف السلوكية :** فى هذا الإختبار يعرض على المفحوص فى صفحة الدراسة مجموعة أزواج من الصور لمواقف سلوكية ، كل زوج يتميز بصفة سلوكية معينة ، وتعرض نفس الصور فى صفحة الإختبار فرادى وبترتيب مختلف ، ويطلب من المفحوص إعادة تجميع الأزواج المتشابهة .

إختبارات الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية :

- **ترتيب القصص الحركية** : يتكون هذا الإختبار من عشر قصص حركية كل قصة تتكون من أربع مواقف سلوكية موضوعة بترتيب يختلف عن تسلسل أحداثها ، ويطلب من المفحوص ترتيب كل قصة حسب تتابع أحداثها .

- **التشابه في التعبيرات السلوكية** : يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من الصور لمواقف سلوكية ، كل مجموعة تتكون من أربع صور ، صورة جهة اليمين وثلاثة جهة اليسار ، ويطلب من المفحوص إختيار صورة من بين الثلاث صور الموجودة جهة اليسار والتى تتفق فى التعبير السلوكي مع الصورة التى على اليمين .

- **إدراك العلاقات السلوكية** : يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من الصور ، كل مجموعة تتكون من صورتين ناحية اليمين لموقفين سلوكيين متفقين مع موقف سلوكي لصورة فى الوسط ، ثم ثلاث صور لمواقف سلوكية مختلفة ناحية اليسار ، ويطلب من المفحوص إختيار صورة من الثلاث صور الموجودة فى اليسار بحيث تتفق مع الموقف السلوكي الموجود في الصورة التى فى الوسط .

إختبارات تقويم العلاقات السلوكية :

- **التعبير المخالف للمواقف السلوكية** : يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من الصور ، كل مجموعة مكونة من أربع صور لشخص في مواقف سلوكية مختلفة ، وفي كل مجموعة صورة تختلف فى الموقف السلوكي عن الثلاثة الباقية ، ويطلب من المفحوص التعرف على الصورة المخالفة .

- **تشابه واختلاف الأزواج فى المواقف السلوكية** : يتكون هذا الإختبار من (١٥) زوج من أزواج المواقف السلوكية بعضها يتفق فى الحالة النفسية أو الإنفعالية وبعضها لايتفق والمطلوب التعرف على الأزواج المتفقة والأزواج المختلفة فى الحالة النفسية أو الإنفعالية .

- **فصل التعبيرات السلوكية المتشابهة** : يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من المواقف السلوكية ، كل مجموعة تتكون من ست صور لمواقف سلوكية ، كل ثلاث صور منها تمثل موقفاً

سلوكياً يختلف عن المواقف السلوكية للثلاث صور الأخرى ، ويطلب من المفحوص فصل كل ثلاث مواقف متشابهة عن الثلاثة مواقف الأخرى .

ومن الملاحظ أن الإختبارات التى إستخدمها *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩) فى قياس عوامل المحتوى السلوكى في نموذج جيلفورد لبنية العقل ، كانت جميعها إختبارات مصورة إشتملت على مثير الصور المرسومة ، عدا إختباراً واحداً فقط كان إختباراً لفظياً .

والباحث الحالى فى دراسته الحالية يتناول الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل، ولذلك فإن الباحث الحالى سوف يقوم ببناء إختبارات للذكاء الإجتماعى مهتدياً باختبارات جيلفورد للذكاء الإجتماعى وفي نفس الوقت مراعياً لطبيعة البيئة المصرية ، حيث ذكر *فؤاد أبو حطب* (١٩٩٢ *أ*، ٤١٤) أن إختبارات الذكاء الإجتماعى تعتمد على التعبيرات والحركات والإيماءات فى ثقافة معينة .

أهمية الذكاء الإجتماعى وتنميته :

إن قدرات المحتوى السلوكي تمثل جانباً هاماً من القدرات التى تتصل إتصالاً مباشراً بحياة الفرد وتفاعله مع الآخرين ، وتفكيره المستمر فى كل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع وابتكاره الحلول المناسبة لها ، ولما كانت هذه القدرات متعددة الأبعاد فإن فهمنا الدقيق لها يساعد إلى حد كبير في عملية توجيه كل فرد حسب إستعداداته وقدراته (*أبو العزايم الجمال* ، ١٩٧٩ ، ٢١) .

ومن أهم العوامل التى يحتاج إليها مجتمعنا اليوم ، هو الفرد الكفء إجتماعياً الذى يؤدى عمله بنظام ويضطلع بواجبه ويؤدى ما عليه من إلتزامات بغير حاجة إلي رقابة أو توجيه من جانب شخص أخر . والفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة على إنشاء العلاقات الإجتماعية الفعالة مع الآخرين ، وتنمو لديه المهارات الإجتماعية التى تحقق التوافق الإجتماعى السوى ، وتحقق مكانته الإجتماعية وينمو ذكاؤه الإجتماعى (مجدى عبد *الكريم* حبيب ، ١٩٩٠ ، ٣) .

ونظراً للتغيرات الإجتماعية Social changes مثل سهولة الإتصال ، ووجود وقت أطول للفراغ لدى عدد كبير من الناس مع وجود الميل للتأمل في كيفية معيشتهم وطبيعة علاقاتهم مع العالم والناس الآخرين ، تكون هناك حاجة ضرورية وأساسية إلى القدرات المتضمنة فى التفاعل مع الناس أى قدرات الذكاد الإجتماعى (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 268*) .

ومن أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام رعاية الذكاء الإجتماعى وتنميته لدى الأطفال

والشباب ، وذلك عن طريق تعليمهم التصرف الإجتماعى الذكى في المواقف الإجتماعية المختلفة فى ضوء المعايير والقيم الإجتماعية والأخلاقية والدينية (*حامد زهران ، ١٩٨٤ ، ٢٢٨*) .

والذكاء الإجتماعى في الحقيقة يعتبر مهارات مناسبة تربوياً نستطيع عن طريقها أن نرقى كفاءات أبعد من التى تم إقتراحها بواسطة المفاهيم التقليدية لقدرات الإنسان *(Ford & Tisak , 1983 , 205)* .

وتوجد حاجة كبيرة لتمييز وتنمية الإستعدادات الخاصة والتى توجد تحت مسميات متنوعة – الذكاء الإجتماعى ، المشاركة الوجدانية ، وإدراك الشخص – فى القدرة على فهم المشاعر الداخلية أو الحالات العاطفية للأشخاص الآخرين . وفى معظم الأحيان ، يتم هذا الفهم بتوسط تعبيرات الوجه Facial expressions ، ونبرات الصوت Vocal inflections ، وغيرها من السلوك التعبيرى Expressional behavior *(Hoepfner & O'sullivan , 1968 , 339)* .

وقدرات الذكاء الإجتماعى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين فلها أهميتها لدى المعلمين والأطباء والأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين ، ورجال السياسة والدعاية والإعلان (*فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٠*) .

فقدرات المعرفة السلوكية Behavioral cognition abilities تجعلنا عارفين بالسلوك الذى يحدث وتمكننا من تفسيره . وقدرات الإنتاج التباعدى Divergent production abilities الموازية لها تكون هامة للعمل بنجاح مع الأشخاص الآخرين فى التفاعلات التي تتم وجها لوجه ، وكلا النوعين من القدرات يساعدنا فى حل المشكلات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 269)* .

ويرى ريكارد *(Richard , 1995 , 141)* أن المهارات الإجتماعية الجيدة ضرورية للنجاح ، والأمن ، والتوافق فى الحياة سواء في المنزل أو حجرة الدراسة أو الملعب . ومن ناحية أخرى فإن المهارات الإجتماعية غير المناسبة يمكن أن تسبب مشكلات أكاديمية ، وإنفعالية ، وسلوكية ، وإجتماعية .

فالمهارات الإجتماعية مرتبطة بالإنجاز المدرسى ، والأداء الوظيفى ، والتوافق الإجتماعي . وبناء على ذلك فإن وضع خطوات تدريس المهارات الإجتماعية أصبح مكون مكمل للبرنامج التربوى . ويوجد

العديد من برامج المهارات الإجتماعية النافعة . ومعظم هذه البرامج قائمة على أساس مبادىء نظرية التعلم الإجتماعى وتضم إستراتيجيات معرفية سلوكية متنوعة , *(Torrey & Vasa & Kramer , 1992 , 248)* .

ويعتبر الذكاء الإجتماعى من العوامل الهامة فى الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات إجتماعية ناجحة . لذلك فإنه يعتبر ذا أهمية في إختيار الطلبة الذين سيلتحقون بمعاهد وكليات الخدمة الإجتماعية وإعداد المعلمين وكذلك عند إختيار العاملين فى المهن التى تحتاج إلى تعامل إجتماعى مستمر . وفضلاً عن ذلك فإن معرفة درجة الذكاء الإجتماعى للفرد تساعد على تشخيص بعض جوانب الإضطراب والقصور التي يعاني منها المشكلين من الطلبة والموظفين والتى تعوق توافقهم الشخصى والإجتماعى (*حسين الدريني* ، ١٩٨٤ ، ٢ – ٣) .

ويقترح *ونج وداى ومكسويل* *(Wong & Day & Maxwell , 1995 , 131)* أن التعليم يمكن أن يتم تصميمه لتنمية سمات الذكاء الإجتماعى . وأن التعليم الذى يركز على كل جوانب الذكاء الإجتماعى يمكن أن يكون أوضح من التعليم الذى يتجاهل الأبعاد العديدة للذكاء الإجتماعى.

وقد تمكن الباحثون *(Mannarino & Christy & Durlak , 1982 , 12)* من تنمية الكفاءة الإجتماعية Social comptence من خلال تدريس مهارات حل المشكلة الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص .

ويرى البعض *(Favero , et al., 1979 , 1020)* أن تنمية عوامل المحتوي السلوكي تسهل Facilitate الإنتباه لطالب موقف التعلم Learning situation وتؤدى إلي زيادة التفاعل بين التلميذ ومعلمه وبالمثل بين التلميذ وأقرانه .

وقام *سنيدر وميشيل* *(Synder & Michael , 1983)* بدراسة كان الغرض منها معرفة أثر برنامج لتنمية المهارات الإجتماعية على الذكاء الإجتماعى . وتم تصميم هذا البرنامج لتنمية المهارات الإجتماعية (المعرفة الإجتماعية ، المشاركة الوجدانية) والسلوكيات الإجتماعية (المساعدة، العطاء ، المشاركة) . واستخدم هذا البرنامج نماذج رمزية وتدعيم إيجابى مشتق من نظرية التعلم الإجتماعى لباندورا Bandura .

كما قام *فافيرو وميشيل* *Favero and Michael* بإعداد مشروع تعلم عن السلوك Learning about behavior فى ضوء المحتوى السلوكي لنموذج جيلفورد لبنية العقل . وكان

الهدف الرئيسى للمشروع هو تنمية المهارات السلوكية Behavioral skills (المشاركة الوجدانية، الحساسية الإجتماعية) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك عن خلال تعريضهم لمواد تعليمية خاصة وأنشطة فى حجرة الدراسة والتى توصلهم إلى إكتساب المهارات المذكورة ضمنيا فى العوامل السلوكية لنموذج جيلفورد فى بنية العقل (*Favero , et al., 1979 , 1020*) .

وقام زان بدراسة (*Zhan , 1996*) كان هدفها بحث تنمية الذكاء الإجتماعي لدى الأطفال . وتوصل إلى أن العلاقة الدافئة والحميمة بين الوالدين والطفل تؤدى إلى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل ، وأن الأسلوب الوالدى المتشدد أو المتحكم فى تربية الطفل لايؤدى إلى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل ، وتوصل أيضاً إلى أن الإتصال الدينامي مع الجيران يجعل الطفل يتفاعل مع الآخرين وهذا يساهم فى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل .

ويشير *أوسليفان وجيلفورد* (*O'sullivan & Guilford , 1975 , 258*) إلى أهمية الذكاء الإجتماعى فيذكران أنه لكى تصبح عملية التوجيه التربوى للطلاب مناسبة وأكثر إرتباطاً بالحياة يجب ألا نغفل وجود عوامل الذكاء الإجتماعى .

مما سبق يتضح أهمية قدرات الذكاء الإجتماعى للفرد والمجتمع بصفة عامة وللأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين بصفة خاصة . ومع ذلك نجد أن الدراسات التى تناولت المحتوى السلوكى (الذكاء الإجتماعى) لنموذج جيلفورد في بنية العقل قليلة نسبياً إذا ماقورنت بالدراسات الخاصة بالمحتويات الشكلى والرمزى والمعانى . وهذه الأهمية بصفة عامة تؤكد أهمية الدراسة الحالية والحاجة الملحة لمثل هذه الدراسة .

الفروق بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى :

توصل كيتنج (*Keating , 1978*) إلى أنه لاتوجد فروق دالة بين طلبة وطالبات الجامعة في درجات الذكاء الإجتماعى . ووجد كل من *واليرمفكتيل* (*Wallhermfechtel , 1977*) وكيومنجز (*Cummings., 1980*) أنه لاتوجد فروق بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى .

كما توصل ونج وداى وماكسويل (*Wong & Day & Maxell ,1995*) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى . ولذلك عالج الباحثون فى هذه الدراسة بيانات الطلبة والطالبات على أساس أنها عينة واحدة .

وتوصل إلى نفس النتيجة العديد من الدراسات مثل : دراسة *بارنز وسترنبرج* Barnes and Sternberg ، ودراسة *براون وأنثونى* Brown and Anthony ، ودراسة *ريجيو وميسامر* Riggo and Messamer *(Wong & Day & Maxell , 1995 , 118)*.

كما إستخدمت بعض الدراسات *(Ford & Tisak , 1983 ; Marlowe , 1986)* عينة من الذكور والإناث وتعاملت مع البيانات على أنها عينة واحدة .

كما وجد *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩) أن التكوين العاملى لإستجابات البنات متفقاً مع التكوين العاملى لإستجابات البنين وذلك فيما يختص بعوامل المحتوى السلوكى التى درسها .

مما سبق نلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الذكاء الإجتماعى كانت واضحة حيث يوجد إجماع بين تلك الدراسات على أنه لاتوجد فروق دالة بين الجنسين في الذكاء الإجتماعى .

ثالثاً : العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية :

إهتم بعض الباحثين بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية. فقام والتر *(Walter , 1992)* بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وصعوبات التعلم المرتبطة بعمليات النصف الأيمن ، وتوصل إلى وجود إرتباط دال بينهما . كما توصل كننجهام *(Cunninigham , 1997)* إلى أن المشكلات الإجتماعية الموجودة لدى ذوى صعوبات التعلم ترجع إلى عجزهم في بعض مكونات الذكاء الإجتماعى .

وقام برير *(Bryer , 1976)* بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى والإنجاز الأكاديمى كما يتضح فى الأداء على إختبارات الكلية ومعدل درجات الصف ، وتوصل إلى وجود إرتباط دال بين درجات الذكاء الإجتماعى والدرجات على إختبارات الكلية ومعدل درجات الصف لطلاب الكلية . واستنتج برير أن الذكاء الإجتماعى ليس مستقلا عن الإستعداد والإنجاز الأكاديمى . وكذلك توصلت دراسة *سنيدر وميشيل* *(Snyder & Michael , 1983)* ودراسة *فافيرو وآخرين* *(Favero, et al., 1979)* إلى وجود علاقة دالة بين عوامل المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد لبنية العقل والتحصيل فى القراءة والرياضيات . وأوضحت *مشيرة اليوسفى* (١٩٩١ ، ٤٩٢) أن الكفاءة الإجتماعية لها تأثير على الكفاءة المدرسية ومستوى الأداء المدرسى .

وبحث دوناس *(Donais , 1979)* مدى إمكانية إستخدام إختبار الذكاء الإجتماعى في التنبأ

بفاعلية المستشار فى مهنة المحاماه ، ووجد أنه لايوجد إرتباط دال بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية المستشار .

وقام كرودر (Crowder , 1976) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى والنجاح الحرفى لدى الراشدين المعاقين عقلياً ، وتوصل إلى وجود إرتباط دال بين الذكاء الإجتماعى والنجاح الحرفى لدى المعاقين عقلياً ، وأن الدرجات على مقياس الذكاء الإجتماعى تعتبر منبىء دال للنجاح الحرفى لدى المعاقين عقلياً .

وبحث سولفن (Solvin , 1980) علاقة الذكاء الإجتماعى بأداء طلاب الكلية الدينية على إختبارات الكلية ، ووجد علاقة موجبة دالة بين تقديرات الكلية للطلاب ودرجاتهم فى الذكاء الإجتماعى.

كما بحث زان (Zhan , 1996) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وأساليب المعاملة الوالدية ، ووجد أن العلاقة الدافئة والحميمة بين الوالدين والطفل تؤدى إلى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الأطفال. وأن الأسلوب الوالدى المتشدد أو المتحكم فى تربية الطفل لايؤدى إلى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل . وأن الإتصال الدينامى مع الجيران يساهم في تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل .

وتناولت جلبرت (Gilbert , 1996) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية القائد . ووجدت أن الذكاء الإجتماعى والمعرفة الإجتماعية مكونات تتنبأ بطريقة دالة بفاعلية القائد ووصوله إلى أهدافه . كما وجدت جلبرت علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية القائد وتحقيقه لأهدافه . وتوصل فرينشانز (Ferentionos , 1996) إلى أن الذكاء الإجتماعى مرتبط بدرجات بروز القائد . وكذلك وجد موريس (Morris , 1997) أن البناء الإجتماعى المعرفى – كمكون من مكونات الذكاء الإجتماعى – كان له إرتباط قوى بفعالية الإدارة .

وقام ويكمان (Weichman , 1978) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى عند الأطفال وكل من التوافق الإجتماعى ومفهوم الذات ومقاييس التفاعل بين الأشخاص ، وتوصل ويكمان إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الإجتماعى للطفل وتوافقه الإجتماعى . كما وجد إرتباطاً دالاً بين الذكاء الإجتماعى ومفهوم الذات لدى الأطفال . وكذلك بين الذكاء الإجتماعى ومقاييس القدرة على المناقشة اللفظية وغير اللفظية . ووجد كواتسك (Kowatsch , 1975) أيضاً علاقة موجبة دالة بين مفهوم الذات والذكاء الإجتماعى .

وبحث هارشبرجر (Harshbarger , 1981) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وتعلم لغة ثانية ،

وتوصل إلى أنه لايوجد إرتباط دال بين الذكاء الإجتماعى والقدرة على تعلم لغة ثانية .

وتوصل كل من ربن (Rubin , 1986) وميتكل (Mitchell , 1975) إلى وجود علاقة دالة بين نوع المرض النفسى والذكاء الإجتماعى وأن الذكاء الإجتماعى مناسباً لتشخيص المرض النفسى. وتؤكد الدراسات (Michelson & Mannariono , 1986 , 374) أن القدرات الإجتماعية في الطفولة مرتبطة إرتباطاً دالاً بالتوافق في مرحلة الرشد .

وبحث ولف (Wolfe , 1976) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وأساليب الشخصية Personality Styles ، وتوصل إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الإجتماعى وأسلوب الإعتماد – الإستقلال.

وتوصل هاتكر (Hatcher , 1975) إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية معلم المرحلة الثانوية . وأن الذكاء الإجتماعى لايعتبر منبىء فعال لكفاءة المعلم .

وقام واليرمفكتل (Wallhermfechtel , 1977) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات Self - actualization والوضع القائم Vertical position لحاجات الشخص الموضحة في نظرية ماسلو Maslow . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعي وتحقيق الذات ، وأن إختبار الذكاء الإجتماعى تنبأ بالوضع القائم لمعظم حاجات الشخص الموضحة في نظرية ماسلو .

وتوصل شنيدر (Schneider , 1976) إلي عدم وجود فروق دالة بين البيض والسود فى الذكاء الإجتماعى .

وتوصل كل من بولان (Pohlman , 1989) وبنت (Bennett , 1983) وميدور (Meador ,1987) وبروكن (Brochin , 1990) إلي وجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الإجتماعية Social competence والمكانة السوسيومترية ..كما ثبت أن المكانة السوسيومترية تعتبر مقياساً صادقاً للكفاءة الإجتماعية .

كما بحث كيومنجز (Cummings , 1980) علاقة الذكاء الإجتماعى بالسلوك التكيفى فى حجرة الدراسة ، ووجد إرتباطاً دالً بين الذكاء الإجتماعى وأنماط السلوك التكيفى المدرسى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى . وأوضح كيومنجز أن التلاميذ المنخفضين فى الذكاء الإجتماعى يكون لديهم مشاكل في فهم متطلبات حجرة الدراسة .

الفصل الثالث

الدراسة الأساسية

مقدمة :

يتناول الباحث فى هذا الفصل الدراسة الأساسية من حيث عينة الدراسة ، والأدوات المستخدمة فى الدراسة ، وخطة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة ، ونتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها.

أولاً : عينة الدراسة :

أجرى الباحث دراسته الأساسية على عينة بلغ حجمها (٤٧٢) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة ، بمتوسط عمر ١٩,٨ سنة وإنحراف معيارى قيمته ١,٤ سنة . وذلك خلال العام الدراسى ١٩٩٩/٩٨ م . وقد حرص الباحث على أن تكون العينة من طلاب الجامعة حيث أكدت الدراسات (*Keating , 1978*) أن طلاب الجامعة مناسبين أكثر من غيرهم لدراسة الذكاء الإجتماعى .

ويوضح الجدول (٤) توصيف لعينة الدراسة حسب الكلية والسنة الدراسية والجنس

جدول (٤)

توصيف عينة الدراسة حسب الكلية والسنة الدراسية والجنس

الكلية	السنة الدراسية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التربية	الثالثة	١٤٢	١٥٨	٣٠٠
التربية النوعية	الرابعة	٩٥	٧٧	١٧٢
المجموع		٢٣٧	٢٣٥	٤٧٢

ثانياً : الأدوات المستخدمة فى الدراسة (*) :

١ - إختبار الشخصية السوية . إعداد عطية محمود هنا ومحمد سامى هنا

٢ - إختبار الشخصية . إعداد محمد عثمان نجاتى .

٣ - مقاييس التنظيم الهرمى للدوافع والحاجات عند ماسلو . إعداد ممدوح الكنانى .

٤ - إختبار الدافع للإنجاز . إعداد فاروق عبد الفتاح .

٥ - إختبار دافعية التواد . إعداد إبراهيم قشقوش .

٦ - إختبار الذكاء الإجتماعى . إعداد الباحث .

ثالثاً : خطة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة :

يتناول الباحث فيما يلى عرضاً للخطوات الإجرائية التى إتبعها فى الدراسة الحالية :

١ - قام الباحث بإعداد إختبار الذكاء الإجتماعى والذى يتكون من خمسة عشر إختباراً فرعياً لقياس خمسة عوامل من عوامل المحتوى السلوكى فى نموذج جيلفورد لبنية العقل والمحددة بالبحث الحالى .

٢ - قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة .

٣ - قام الباحث بإجراء التحليل العاملى لإختبار الذكاء الإجتماعى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotelling والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser وذلك للتحقق من صحة الفرض الأول .

٤ - فى ضوء نتائج التحليل العاملى قام الباحث باختيار خمسة إختبارات فقط من إختبارات الذكاء الإجتماعى ، إختبار لكل عامل من العوامل الخمسة التى تمثل الذكاء الإجتماعى والمحددة بالبحث ، بشرط أن يكون هذا الإختبار هو الأعلى تشبعاً على العامل .

٥ - إستخدم الباحث إختبار – ت T - Test للتعرف على الفروق بين البنين والبنات فى إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة والتى تم إختيارها فى ضوء نتائج التحليل العاملى .

(*) تم إستعراض هذه الأدوات بالتفصيل فى الفصل الرابع .

٦ - إستخدم الباحث معامل إرتباط بيرسون Pearson لحساب معاملات الإرتباط بين إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة ، التى تم إختيارها فى ضوء نتائج التحليل العاملى ، وكل متغير من متغيرات الشخصية والدافعية المحددة بالبحث ، وذلك للتحقق من صحة الفرضين الثانى والثالث .

٧ - وصف نتائج الدراسة ، مع شرحها ومناقشتها ، وتقديم التفسيرات العلمية المناسبة لها وذلك بالنسبة لكل فرض على حدة ، وفى ضوء الإطار النظرى للدراسة الحالية ، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج .

٨ - تقديم بعض المقترحات والتوصيات المناسبة لتطبيق نتائج الدراسة الحالية .

٩ - إقتراح بعض الدراسات والبحوث المستقبلية .

رابعاً : نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها :

أ - الإحصاءات الوصفية لدرجات عينة الدراسة على إختبارات الذكاء الإجتماعى :

الجدول (٥) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على إختبارات الذكاء الإجتماعى .

جدول (٥)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة (ن = ٤٧٢) على إختبارات الذكاء الإجتماعى

م	الإختبار	المتوسط	الانحراف المعيارى	م	الإختبار	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	إختبار نسب الصور .	١٧,٧١	٢,٦٤	٩	العلاقات الإنفعالية المتنوعة .	١١,٥٣	٥,٥٦
٢	إختبار الصور المتعارضة .	١٦,٢٩	٢,٨٦	١٠	ترتيب القصص الحركية السلوكية .	٩,٣٧	٤,٠٢
٣	إختبار العلاقات الإجتماعية .	١٧,١٢	٢,٥٣	١١	التشابه فى التعبيرات السلوكية .	١٤,٣٥	٥,٦١
٤	تذكر العلاقات السلوكية بين الأفراد .	١٩,١٢	٢,٥٥	١٢	إدراك العلاقات السلوكية .	١٦,٤٥	٤,٤٢
٥	تذكر العلاقات من خلال القصص الحركية السلوكية .	١٦,٧٤	٤,٣٥	١٣	التعبير المخالف للمواقف السلوكية .	١٣,٦٣	٤,٥٨
٦	تذكر العلاقات بين أزواج المواقف السلوكية .	١٨,٨٠	٢,٢٢	١٤	تشابه واختلاف أزواج المواقف السلوكية .	١٦,٧٦	٣,٦٠
٧	إبتكار العلاقات الإجتماعية .	٤٠,٨٥	١٦,٩٨	١٥	فصل التعبيرات السلوكية المتشابهة .	١٤,٦٤	٣,٢٦
٨	تكوين وجوه عديدة .	٩,٨١	٦,٠٩				

ويتضح من الجدول (٥) إرتفاع المتوسط والإنحراف المعيارى لأداء أفراد العينة على الإختبار السابع ، ويرجع ذلك إلي إختلاف طبيعة هذا الإختبار عن باقى الإختبارات . كما يتضح من الجدول إنخفاض متوسط أداء أفراد العينة على الإختبارات الثامن والتاسع والعاشر والحادى عشر والثالث عشر ، وتقارب متوسطات الأداء على باقى الإختبارات .

ب - نتائج فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

الفرض الأول : وينص على : « تتشبع إختبارات الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل بالعوامل التالية » :

١ - معرفة العلاقات السلوكية .

٢ - تذكر العلاقات السلوكية .

٣ - الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .

٤ - الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .

٥ - تقويم العلاقات السلوكية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليلاً عاملياً لإختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة عشر باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج ، وبتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس أمكن الحصول على خمسة عوامل تشبع على كل منها ثلاثة إختبارات تشبعاً دالاً تجاوز كل منها ٠,٣٠ .

ويوضح جدول (٦) تشبعات إختبارات الذكاء الإجتماعى على هذه العوامل الخمسة المنفصلة بعد التدوير المتعامد للمحاور .

جدول (٦)

تشبعات إختبارات الذكاء الإجتماعي على خمسة عوامل منفصلة بعد التدوير المتعامد للمحاور (ن = ٤٧٢)

م	العوامل / الإختبارات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	إختبار نسب الصور .	٠,١٤١	٠,١٤٠	- ٠,١٥٢	٠,١٥٩	٠,٦١٥
٢	إختبار الصور المتعارضة .	- ٠,٠٢٥	- ٠,٠٨٥	- ٠,٠٧٠	- ٠,٠٤٩	٠,٧٩٨
٣	إختبار العلاقات الإجتماعية .	٠,٠٢١	- ٠,٢٣٩	٠,٠٥٩	- ٠,٠٢٦	٠,٧٣٨
٤	تذكر العلاقات السلوكية بين الأفراد .	٠,١٠٠	٠,٧٤٠	- ٠,٠٥٧	- ٠,٠٣٣	- ٠,٢٤٥
٥	تذكر العلاقات من خلال القصص الحركية السلوكية .	- ٠,٠١٦	٠,٧٣١	- ٠,١٣٦	- ٠,٠٣٢	- ٠,١٨٣
٦	تذكر العلاقات بين أزواج المواقف السلوكية	٠,٠٩٦	٠,٧٢٥	٠,٠٩٤	- ٠,٠٣٠	- ٠,٠٥٦
٧	.إبتكار العلاقات الإجتماعية .	٠,٠٤٦	- ٠,٠٣٠	٠,٧٧٥	٠,١٩٣	٠,٠٢٦
٨	تكوين وجوه عديدة .	- ٠,١٤٧	٠,١٠٥	٠,٦٢١	- ٠,٢١٨	٠,٠٦٢
٩	العلاقات الإنفعالية المتنوعة .	- ٠,٠٩٦	٠,٠٤٤	٠,٧٧٠	٠,٠٠٤	٠,٠٨١
١٠	ترتيب القصص الحركية السلوكية .	٠,٠٥٤	- ٠,٠٩٤	- ٠,٠٠٤	٠,٨٧٧	٠,٠٤٩
١١	التشابه فى التعبيرات السلوكية .	٠,٢٦٨	- ٠,٠٣٤	- ٠,٠٨٨	٠,٧٠٢	- ٠,٠٠٨
١٢	إدراك العلاقات السلوكية .	٠,١٩٣	٠,٠٩٦	- ٠,٠٣٠	٠,٧٧٧	- ٠,١٢٣
١٣	التعبير المخالف للمواقف السلوكية .	٠,٦٩٣	- ٠,٠١٥	- ٠,٠٥٥	- ٠,٠١٦	- ٠,١٩٩
١٤	تشابه واختلاف أزواج المواقف السلوكية .	٠,٦٩٤	- ٠,٠٨١	٠,٠٤٥	- ٠,٠٦٢	٠,٠٨٠
١٥	فصل التعبيرات السلوكية المتشابهة .	٠,٦٤٤	- ٠,٢٨٨	- ٠,١٧٣	٠,٠٠٥	٠,٠٨١

ويتضح من جدول (٦) أن عدد العوامل التى أسفر عنها التحليل العاملى يصل إلى خمسة عوامل، وفيما يلى سوف نقوم بتفسير العوامل الناتجة من التحليل العاملى :

العامل الأول :

تضم تشبعات هذا العامل الإختبارات التالية مرتبة تنازليا حسب تشبعاتها ، بعد حذف التشبعات التى تقل عن ٠,٣٠ .

جدول (٧)

تشبعات الإختبارات بالعامل الأول

رقم الإختبار	اسم الإختبار	التشبعات العاملية
١٤	تشابه واختلاف أزواج المواقف السلوكية .	٠,٦٩٤
١٣	التعبير المخالف للمواقف السلوكية .	٠,٦٩٣
١٥	فصل التعبيرات السلوكية المتشابهة .	٠,٦٤٤

ويمكن تفسير هذا العامل سيكولوجيا فى ضوء طبيعة الإختبارات المتشبعة عليه والتى تنطوى جميعاً على نوع واحد للعملية هو التقويم ، ونوع واحد للناتج هو العلاقات ، ونوع واحد للمحتوى هو المحتوى السلوكى . وبذلك فإن هذا العامل يمثل القدرة على تقويم العلاقات السلوكية وهى قدرة تمكن الفرد من الحكم على مدى دقة وصحة وملاءمة الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات المواقف السلوكية . أى أنها تمكن الفرد من إصدار أحكام تقويمية على الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات المواقف السلوكية فى ضوء محكات أو معايير مناسبة . وبذلك يكون هذا العامل هو عامل تقويم العلاقات السلوكية .

وقد سبق أن توصلت دراسة *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩) إلى إثبات وجود هذا العامل ، كما توصلت دراسة *فؤاد أبوحطب* (١٩٩٢ أ ، ٣٥٢) إلى إثبات وجود هذا العامل ولكن فى مجال المحتوى الرمزى .

العامل الثانى

تضم تشبعات هذا العامل الإختبارات التالية مرتبة تنازليا حسب تشبعاتها ، بعد حذف التشبعات التى تقل عن ٠,٣٠ .

جدول (٨)

تشبعات الإختبارات بالعامل الثانى

رقم الإختبار	اسم الإختبار	التشبعات العاملية
٤	تذكر العلاقات السلوكية بين الأفراد .	٠,٧٤٠
٥	تذكر العلاقات من خلال القصص الحركية السلوكية .	٠,٧٣١
٦	تذكر العلاقات بين أزواج المواقف السلوكية	٠,٧٢٥

ويمكن تفسير هذا العامل سيكولوجياً فى ضوء طبيعة الإختبارات المتشبعة عليه والتى تنطوى جميعاً على نوع واحد للعملية هو التذكر ، ونوع واحد للناتج هو العلاقات ، ونوع واحد للمحتوي هو المحتوى السلوكى . وبذلك فإن هذا العامل يمثل القدرة على تذكر العلاقات السلوكية وهى قدرة تمكن الفرد من تذكر الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات المواقف السلوكية . وبذلك يكون هذا العامل هو عامل تذكر العلاقات السلوكية .

وقد سبق أن توصلت دراسة *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩) إلى إثبات وجود هذا العامل ، كما توصلت دراسة حسنين *الكامل* (١٩٧٣) إلى إثبات وجود هذا العامل ولكن فى مجال المحتوى الشكلى.

العامل الثالث :

تضم تشبعات هذا العامل الإختبارات التالية مرتبة تنازلياً حسب تشبعاتها ، بعد حذف التشبعات التى تقل عن ٠,٣٠ .

جدول (٩)

تشبعات الإختبارات بالعامل الثالث

رقم الإختبار	اسم الإختبار	التشبعات العاملية
٧	إبتكار العلاقات الإجتماعية .	٠,٧٧٥
٩	العلاقات الإنفعالية المتنوعة .	٠,٧٧٠
٨	تكوين وجوه عديدة .	٠,٦٢١

ويمكن تفسير هذا العامل سيكولوجياً فى ضوء طبيعة الإختبارات المتشبعة عليه والتى تنطوى جميعاً على نوع واحد للعملية هو الإنتاج التباعدى ، ونوع واحد للناتج هو العلاقات ، ونوع واحد للمحتوى هو المحتوى السلوكى . وبذلك فإن هذا العامل يمثل القدرة على الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية وهى قدرة تمكن الفرد من توليد بدائل عديدة للإرتباطات أو العلاقات بين وحدات المواقف السلوكية . وبذلك يكون هذا العامل هو عامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .

وقد سبق أن توصلت الدراسات *(Guilford & Hoepfner , 1971 , 269 - 277 ; Favero , et al., 1979 ; Chen & Michael , 1993)* إلى إثبات وجود هذا العامل .

العامل الرابع :

تضم تشبعات هذا العامل الإختبارات التالية مرتبة تنازلياً حسب تشبعاتها ، بعد حذف التشبعات التى تقل عن ٠,٣٠ .

جدول (١٠)

تشبعات الإختبارات بالعامل الرابع

رقم الإختبار	اسم الإختبار	التشبعات العاملية
١٠	ترتيب القصص الحركية السلوكية .	٠,٨٧٧
١٢	إدراك العلاقات السلوكية .	٠,٧٧٧
١١	التشابه فى التعبيرات السلوكية .	٠,٧٠٢

ويمكن تفسير هذا العامل سيكولوجيا في ضوء طبيعة الإختبارات المتشبعة عليه والتى تنطوى جميعاً علي نوع واحد للعملية هو الإنتاج التقاربى ، ونوع واحد للناتج هو العلاقات ، ونوع واحد للمحتوى هو المحتوى السلوكي . وبذلك فإن هذا العامل يمثل القدرة على الإنتاج التقاربي للعلاقات السلوكية وهي قدرة تمكن الفرد من إدراك الإرتباطات أو العلاقات بين المواقف السلوكية . وبذلك يكون هذا العامل هو عامل الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .

وقد سبق أن توصلت دراسة *أبو العزايم الجمال* (١٩٧٩) إلى إثبات وجود هذا العامل ، كما توصلت دراسة *أمين سليمان* (١٩٧٨) إلى إثبات وجود هذا العامل ولكن فى مجال محتوى المعانى .

العامل الخامس :

تضم تشبعات هذا العامل الإختبارات التالية مرتبة تنازلياً حسب تشبعاتها ، بعد حذف التشبعات التى تقل عن ٠,٣٠ .

جدول (١١)

تشبعات الإختبارات بالعامل الخامس

رقم الإختبار	اسم الإختبار	التشبعات العاملية
٢	إختبار الصور المتعارضة .	٠,٧٩٨
٣	إختبار العلاقات الإجتماعية .	٠,٧٣٨
١	إختبار نسب الصور .	٠,٦١٥

يمكن تفسير هذا العامل سيكولوجياً فى ضوء طبيعة الإختبارات المتشبعة عليه والتى تنطوى جميعاً على نوع واحد للعملية هو المعرفة ، ونوع واحد للناتج هو العلاقات ، ونوع واحد للمحتوى هو المحتوى السلوكى . وبذلك فإن هذا العامل يمثل القدرة على معرفة العلاقات السلوكية وهى قدرة تمكن الفرد من فهم الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات المواقف السلوكية . وبذلك يكون هذا العامل هو عامل معرفة العلاقات السلوكية.

وقد سبق أن توصل *أوسليفان وجيلفورد* (*O'sullivan & Guilford , 1975*) إلى إثبات وجود هذا العامل ، كما توصل *حامد العبد* (*Guilford , 1967 , 84*) إلى إثبات وجود هذا العامل ولكن فى مجال ناتج الوحدات ، وتوصل كل من *شين وميشيل* (*Chen & Michael , 1993*) إلى عامل يسمى معرفة الوحدات والعلاقات السلوكية .

وبذلك فقد إنتهت التحليلات العاملية للدراسة الحالية إلى وجود خمسة عوامل هى :

١ – معرفة العلاقات السلوكية .

٢ – تذكر العلاقات السلوكية .

٣ – الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .

٤ – الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .

٥ – تقويم العلاقات السلوكية .

وهذا يؤكد صحة الفرض الأول .

وللتحقق من صحة الفرضين الثانى والثالث : قام الباحث بإختيار خمسة إختبارات فقط من إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة عشر ، لتمثل عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة الناتجة من التحليل العاملى ، حيث قام الباحث بإختيار إختباراً واحداً لكل عامل بشرط أن يكون هذا الإختبار هو الأعلى تشبعاً على العامل . وبذلك تم إختيار الإختبار رقم (٢) ليمثل عامل معرفة العلاقات السلوكية ، والإختبار رقم (٤) ليمثل عامل تذكر العلاقات السلوكية ، والإختبار رقم (٧) ليمثل عامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، والإختبار رقم (١٠) ليمثل عامل الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية والإختبار رقم (١٤) ليمثل عامل تقويم العلاقات السلوكية .

واستخدم الباحث إختبار – ت T - Test لمعرفة الفروق بين البنين والبنات فى إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة (الثانى ، الرابع ، السابع ، العاشر ، الرابع عشر) والتى تم إختيارها فى ضوء نتائج التحليل العاملى ، لتمثل عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة الناتجة من التحليل العاملى . ويوضح الجدول (١٢) الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات في إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة .

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات درجات البنين (ن = ٢٣٧) والبنات (ن = ٢٣٥) فى إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة

اسم الإختبار	قيمة « ت »	مستوى الدلالة
إختبار الصور المتعارضة .	٠,٣٦٥	غير دالة
تذكر العلاقات السلوكية بين الأفراد .	١,٨٢٨	غير دالة
إبتكار العلاقات الاجتماعية .	١,٠٦٠	غير دالة
ترتيب القصص الحركية السلوكية .	١,١٣٤	غير دالة
تشابه واختلاف أزواج المواقف السلوكية .	١,٢٢٢	غير دالة

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة . ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة حيث توصلت الدراسات *(Wallhermfechtel , 1977 ; Keating , 1978 ; Cummings , 1980 ; Wong & Day & Maxwell , 1995)* إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الذكاء الإجتماعى . ولذلك تعامل الباحث الحالى مع عينة الدراسة الحالية (بنين ، بنات) على أنها عينة واحدة أثناء المعالجة الإحصائية لنتائج الفرضين الثانى والثالث .

الفرض الثانى : وينص على : « لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الشخصية المحددة بالبحث » .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدم الباحث معامل إرتباط بيرسون لحساب معاملات الإرتباط بين إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة (الثانى ، الرابع ، السابع ، العاشر ، الرابع عشر) ، والتى تمثل عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة الناتجة من التحليل العاملى ، وإختبارات متغيرات الشخصية المحددة بالبحث . ويوضح الجدول (١٣) معاملات الإرتباط بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة ومتغيرات الشخصية .

جدول (١٣)

معاملات الإرتباط بين عوامل الذكاء الإجتماعي ومتغيرات الشخصية

متغيرات الشخصية / عوامل الذكاء الإجتماعى	السيطرة	الحضور الاجتماعى	المشاركة	تحمل المسئولية	العصابية	إنطواء - إنبساط	الثقة بالنفس
معرفة العلاقات السلوكية .	٠,٧٦٣ *	٠,٤٢٨ **	٠,٤٩٨ **	٠,٨٧٢ *	٠,١٢٩	٠,١٥٤	٠,١٣١
تذكر العلاقات السلوكية .	٠,٣٥٨ **	٠,٢١٧ **	٠,٤٨٣ **	٠,٣٠٤ **	٠,٧١٠ *	٠,٥٧٣ **	٠,٤٥٢ **
الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .	٠,٢٠٤ **	٠,٤١٨ **	٠,٠٢٩	٠,٠٩٤	٠,٩٢٨ *	٠,٨٠٨ *	٠,٩١٠ *
الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .	٠,٦٣٦ **	٠,٥٩٢ **	٠,٤٦٨ **	٠,٤٧٧ **	٠,٠١٥	٠,٠١٠	٠,٠٠٩
تقويم العلاقات السلوكية .	٠,٧٦٢ *	٠,٨٠٠ *	٠,٦٨٦ *	٠,٨٦٥ *	٠,٩١١ *	٠,٧٤٠ *	٠,٦٦٠ **

* دالة عند مستوى ٠,٠١

** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٣) مايلى :

١ - وجود إرتباط موجب دال بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة والسيطرة كمتغير من متغيرات الشخصية . حيث وجد إرتباطاً موجباً دالاً عند مستوى (٠,٠١) بين السيطرة وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية . ووجد إرتباطاً موجباً دالاً عند مستوى (٠,٠٥) بين السيطرة وعوامل الذكاء الإجتماعى الباقية وهي : تذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية . وبذلك فإن هذه النتائج تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الإجتماعى والسيطرة . ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على مايؤيد أو يرفض هذه النتيجة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مايذكره *ثورنديك* *(Chen & Michael , 1993 , 619)* من أن الذكاء الإجتماعى هو القدرة على قيادة الأفراد ليعملوا بحكمة فى العلاقات الإنسانية . ومايراه *حامد زهران (١٩٨٤ ، ٢٢٦)* من أن الذكاء الإجتماعى يظهر فى مواقف القيادة . وماتوصلت إليه الدراسات *(Gilbert , 1996 ; Morris , 1997)* من وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية القائد . وبالتالى تكون هناك علاقة بين الذكاء الإجتماعى والسيطرة . ويمكن أن ترجع هذه العلاقة إلى أن الشخص الذى لديه ذكاء إجتماعى

مرتفع يكون قويا فى مواجهة المواقف الإجتماعية ولديه قدرة عالية على التأثير فى الآخرين وهذه أهم صفات الشخص الذى يتصف بالسيطرة .

٢ - وجود إرتباط موجب دال بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة والحضور الإجتماعى كمتغير من متغيرات الشخصية . حيث كانت جميع الإرتباطات دالة عند مستوى (٠,٠٥) عدا الإرتباط بين عامل تقويم العلاقات السلوكية والحضور الإجتماعى فكان دالاً عند مستوى (٠,٠١). وبذلك فإن هذه النتيجة تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين عوامل الذكاء الإجتماعى والحضور الإجتماعى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يذكره مارلو (*Morlowe , 1985*) من أن الذكاء الإجتماعى يتكون من عدة أبعاد منها الميل الإجتماعى والمهارات الإجتماعية . وما توصل إليه شنيدر (*Schneider , 1976*) من أن الإقبال على المواقف الإجتماعية يعتبر بعد من أبعاد الذكاء الإجتماعى . وبذلك تكون هناك علاقة وطيدة بين الذكاء الإجتماعى والحضور الإجتماعى.

٣ - وجود إرتباط موجب دال بين أربعة عوامل للذكاء الإجتماعي والمشاركة كمتغير من متغيرات الشخصية ، حيث وجد إرتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) بين المشاركة وكل من عامل معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية . ووجد إرتباط دال عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركة وعامل تقويم العلاقات السلوكية . وبذلك فإن هذه النتيجة تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين المشاركة وأربعة عوامل فقط للذكاء الإجتماعى هى : معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (*Ford & Tisak , 1983 ; Marlowe , 1986*) السابقة . حيث توصلت تلك الدراسات إلي أن المشاركة الوجدانية تعتبر بعد من أبعاد الذكاء الإجتماعى . كما أوضح جيلفورد وهوفنر (*Guilford & Hoepfner , 1971 ,257*) أنه يمكن توضيح الذكاء الإجتماعى من خلال تحليل سلوك المشاركة الوجدانية .

ويمكن تفسير هذه العلاقة الدالة بين عوامل الذكاء الإجتماعى والمشاركة بأن الذكاء الإجتماعى لدى الفرد يساعده على الإحساس بمشاعر الآخرين ، وعلى أن يرى الأشياء كما يراها الآخرون وبذلك يتصف الشخص بالملاءمة والتطابق مع الجماعة .

بينما أوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين عامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية والمشاركة . وربما رجع هذا إلى إختلاف طبيعة الإنتاج التباعدى كعملية عن باقى العمليات الآخرى ، حيث أن الشخص المبتكر يكون لديه إحساس بالتباعد عن الآخرين ويفكر بطريقة مختلفة عنهم .

٤ - وجود إرتباط موجب دال بين أربعة عوامل للذكاء الإجتماعى وتحمل المسئولية كمتغير من متغيرات الشخصية . حيث وجد إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١) بين تحمل المسئولية وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية ، ووجد إرتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) بين تحمل المسئولية وعاملين آخرين للذكاء الإجتماعى هما : تذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .

وهذه النتيجة التى تؤكد وجود علاقة دالة بين أربعة عوامل للذكاء الإجتماعى (معرفة العلاقات السلوكية ، تذكر العلاقات السلوكية ، الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، تقويم العلاقات السلوكية) وتحمل المسئولية يمكن تفسيرها بأن الذكاء الإجتماعى يشجع الفرد على الإشتراك في المواقف الإجتماعية والتفاعل الجيد مع الآخرين مما يجعله موضع ثقة الآخرين ويُعتمد عليه وبالتالى يكون متحملا للمسئولية . هذا ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على ما يؤيد أو يرفض هذه النتيجة .

أما بالنسبة لعامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية فقد أوضحت النتائج عدم وجود إرتباط دال بين هذا العامل وتحمل المسئولية . وربما رجع هذا إلي إختلاف طبيعة الإنتاج التباعدى كعملية عن باقى العمليات الأخرى . لكن من المعروف أن الشخص الذى يفكر بطريقة تباعدية يكون لديه تحملا للمسئولية . وبذلك فإن هذه النتيجة تثير سؤالاً هو : لماذا لا توجد علاقة بين عامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية وتحمل المسئولية رغم أن تحمل المسئولية من صفات الشخص المبتكر ؟ ربما لأن الإبتكار الإجتماعى مختلف عن صور الإبتكار الأخرى .

٥ - وجود إرتباط موجب دال بين ثلاثة عوامل فقط للذكاء الإجتماعى والعصابية كمتغير من متغيرات الشخصية . حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين العصابية وكل من عامل تذكر العلاقات السلوكية ، وعامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، وعامل تقويم العلاقات السلوكية . هذا ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على مايؤيد أو يرفض هذه

النتيجة.

كما أوضحت النتائج عدم وجود إرتباط دال بين العصابية وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية . وقد يرجع ذلك إلى أن هذين العاملين للذكاء الإجتماعى لدى الفرد يجعلانه أكثر ميلاً إلى الإتزان الإنفعالى . وبالتالى لاتوجد علاقة دالة بين هذين العاملين والعصابية ، وهذا ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على مايؤيد أو يرفض هذه النتيجة .

٦ - وجود إرتباط موجب دال بين ثلاثة عوامل فقط للذكاء الإجتماعى والإنطواء - الإنبساط كمتغير من متغيرات الشخصية ؛ حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين الإنطواء - الإنبساط وكل من عامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، وعامل تقويم العلاقات السلوكية، ووجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥) بين الإنطواء - الإنبساط وعامل تذكر العلاقات السلوكية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة ، بأنه على الرغم من أن المرتفعين فى الذكاء الإجتماعى يتفاعلون بسهولة ويسر مع الآخرين مما يجعلهم أكثر إنبساطاً ، إلا أن عوامل الذكاء الإجتماعى هذه وخاصة الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية يمكن أن تجعل الفرد أقل تعاملاً مع الآخرين وبالتالى يكون شخص منطوى .

كما أوضحت النتائج عدم وجود إرتباط دال بين الإنطواء - الإنبساط وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الإجتماعى لدى الفرد يساعده على التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم ، والدخول فى المواقف الإجتماعية المختلفة ، وهذا يجعله شخصاً منبسطاً . هذا ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على مايؤيد أو يرفض هذه النتيجة .

٧ - وجود إرتباط موجب دال بين ثلاثة عوامل فقط للذكاء الإجتماعى والثقة بالنفس كمتغير من متغيرات الشخصية . حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين الثقة بالنفس وعامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، ووجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥)

بين الثقة بالنفس وكل من عامل تذكر العلاقات السلوكية ، وعامل تقويم العلاقات السلوكية .

كما أوضحت النتائج عدم وجود إرتباط دال بين الثقة بالنفس وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .

وبذلك فإن هذه النتائج تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين الثقة بالنفس وثلاثة عوامل للذكاء الإجتماعى هى : تذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية . كما أكدت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين الثقة بالنفس وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية . ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على ما يؤيد أو يرفض هذه النتيجة .

ومن خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثانى ، يمكن رفض هذا الفرض الصفرى تماماً فيما يتعلق بالعلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرين من متغيرات الشخصية هما : السيطرة والحضور الإجتماعى . وفيما يتعلق بالعلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرى المشاركة وتحمل المسئولية من متغيرات الشخصية يمكن قبول هذا الفرض الصفرى فقط بالنسبة لعامل واحد من عوامل الذكاء الإجتماعى هو الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، ورفضه بالنسبة لباقى عوامل الذكاء الإجتماعى المحددة بالبحث . وفيما يتعلق بالعلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الشخصية الثلاثة الباقية (العصابية ، الإنطواء - الإنبساط ، الثقة بالنفس) يمكن قبول الفرض الصفرى فقط بالنسبة لعاملين من عوامل الذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، ورفضه بالنسبة لباقى عوامل الذكاء الإجتماعى المحددة بالبحث .

الفرض الثالث : وينص على : « لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الدافعية المحددة بالبحث » .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدم الباحث معامل إرتباط بيرسون لحساب معاملات الإرتباط بين إختبارات الذكاء الإجتماعى الخمسة (الثانى ، الرابع ، السابع ، العاشر ، الرابع عشر)، والتى تمثل عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة الناتجة من التحليل العاملى ، وإختبارات متغيرات الدافعية المحددة بالبحث . ويوضح الجدول (١٤) معاملات الإرتباط بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة ومتغيرات الدافعية .

جدول (١٤)

معاملات الإرتباط بين عوامل الذكاء الإجتماعى ومتغيرات الدافعية

متغيرات الدافعية / عوامل الذكاء الإجتماعى	الدافع للإنجاز	دافعية التواد	حاجات الإنتماء	تقدير الذات	تحقيق الذات
معرفة العلاقات السلوكية .	٠,٦٥٤ **	٠,٣٥٥ **	٠,٣٦٤ **	٠,٠٧٦	٠,٠١٧
تذكر العلاقات السلوكية .	٠,٨٨٧ *	٠,٧٣٠ *	٠,٦٠٥ **	٠,٠٢٠	٠,٠٨٤
الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .	٠,٩٢١ *	٠,٤٤٢ **	٠,٦٧٥ **	٠,٨٠١ *	٠,٢٢٣ **
الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .	٠,٤٧٨ **	٠,٤٠٠ **	٠,٢٣٤ **	٠,٦٠٨ **	٠,١٣٧
تقويم العلاقات السلوكية .	٠,٥١٢ **	٠,٢٦٢ **	٠,٧٣٢ *	٠,٤٩٩ **	٠,٧٥٦ *

* دالة عند مستوى ٠,٠١

** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٤) مايلى :

١ - وجود إرتباط موجب دال بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة والدافع للإنجاز . حيث كان الإرتباط دالاً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافع للإنجاز وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : تذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية . وكان الإرتباط دالاً عند مستوى (٠,٠٥) بين الدافع للإنجاز وثلاثة عوامل للذكاء الإجتماعى هى : معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية . وبذلك فإن هذه النتائج تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة والدافع للإنجاز .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة برير (*Bryer , 1976*)، ودراسة كيومنجز (*Cummings , 1980*) ، ودراسة أوليفر (*Oliver , 1994*) ، حيث وجدت تلك الدراسات علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى والإنجاز الاكاديمى . كما توصل سولفن (*Solvin , 1980*) إلى أن إختبارات الذكاء الإجتماعى تعتبر أفضل منبىء لتقديرات الكلية الدينية . كما وجد سنيدر وميشيل (*Snyder & Michael , 1983*) علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى والأداء على إختبارات الرياضيات والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

٢ - وجود إرتباط موجب دال بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة ودافعية التواد . حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥) بين دافعية التواد وأربعة عوامل للذكاء الإجتماعى هـى: معرفة العلاقات السلوكية ، والإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، وتقويم العلاقات السلوكية . وكان الإرتباط دالاً عند مستوى (٠,٠١) بين دافعية التواد وعامل تذكر العلاقات السلوكية . وبذلك فإن هذه النتائج تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة ودافعية التواد . ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على ما يؤيد أو يرفض هذه النتيجة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما توصل إليه مارلو (*Marlowe , 1985*) من أن الميل الإجتماعى ، ومهارات المشاركة الوجدانية ، والمهارات الإجتماعية تعتبر مكونات للذكاء الإجتماعى . وبالتالى فإن الفرد المرتفع فى الذكاء الإجتماعى يسعى لإقامة علاقة دافئة ومودة مع الآخرين ، ويشترك بفاعلية فى المواقف الإجتماعية التى تجمعه بالآخرين . وهذا يفسر الإرتباط بين عوامل الذكاء الإجتماعي ودافعية التواد .

٣ - وجود إرتباط موجب دال بين عوامل الذكاء الإجتماعي الخمسة وحاجات الإنتماء . حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥) بين حاجات الإنتماء وأربع عوامل للذكاء الإجتماعى هـى : معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية . ووجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين حاجات الإنتماء وعامل تقويم العلاقات السلوكية . وبذلك فإن هذه النتائج تؤكد وجود علاقة موجبة دالة بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة وحاجات الإنتماء .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه واليرمفكتل (*Wallhermfechtel,1977*) . حيث وجد علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى ومعظم الحاجات الموضحة في نظرية ماسلو للدوافع والحاجات .

ويمكن تفسير هذه العلاقة الدالة بين عوامل الذكاء الإجتماعى وحاجات الإنتماء من خلال

مايذكره شنيدر (*Schneider,1976*) من أن الذكاء الإجتماعى يجعل الفرد أكثر كفاءة فى معرفة وفهم الناس الآخرين ، والإقبال على المواقف الإجتماعية . وبذلك فإن الشخص المرتفع فى الذكاء الإجتماعى يكون لديه رغبة في إنشاء علاقات إجتماعية مع الآخرين وتكوين صداقات معهم ، وبالتالي رغبة فى الإنتماء .

٤ - وجود إرتباط موجب دال بين ثلاثة عوامل فقط للذكاء الإجتماعى وتقدير الذات ؛ حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين تقدير الذات وعامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، ووجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥) بين تقدير الذات وكل من عامل الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، وعامل تقويم العلاقات السلوكية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة فقد وجد كواتسك (*Kowatsch,1975*) علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وتقدير الذات . كما وجد ويكمان (*Weichman,1978*) علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى ومفهوم الذات . وأكد واليرمفكتل (*Wallhermfechtel,1977*) أنه توجد علاقة بين الذكاء الإجتماعى ومعظم الحاجات الموضحة في نظرية ماسلو للدوافع والحاجات . واستخدم كل من فورد وتيساك (*Ford & Tisak,1983*) مقياسين لتقدير الذات في قياس الذكاء الإجتماعى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مايذكره *حامد زهران* (١٩٨٤ ، ٢٢٥) من أن الكفاءة الإجتماعية وهى من المظاهر العامة للذكاء الإجتماعى ، تتضمن بذل كل الجهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الإجتماعية ، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الإجتماعية لإشباع الحاجات الإجتماعية لدى الفرد . وتعتبر حاجات تقدير الذات من أهم الحاجات الإجتماعية لدى الفرد والتى يسعى لإشباعها من خلال التفاعل الناجح مع الآخرين . وبالتالى فإن الذكاء الإجتماعى المرتفع لدى الفرد يؤدى إلى زيادة رغبة الفرد فى أن يكون موضع ثقة الآخرين وبالتالى زيادة حاجات تقدير الذات لديه .

كما أوضحت النتائج عدم وجود إرتباط دال بين تقدير الذات وعاملين للذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سنيدر وميشيل (*Snyder & Michael,1983*) . حيث وجدا أنه لاتوجد علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وتقدير الذات .

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن هذين العاملين (معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية) للذكاء الإجتماعى يكونان أقل أهمية أو أقل إستخداما من الفرد عند إشباعه لحاجات تقدير الذات .

٥ - وجود إرتباط موجب دال بين عاملين فقط للذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات . حيث وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين تحقيق الذات وعامل تقويم العلاقات السلوكية ، كما وجد إرتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥) بين تحقيق الذات وعامل الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة واليرمفكتل (Wallhermfechtel , 1977) ؛ حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مايذكره مارلو (Marlowe , 1986 , 52) من أن الذكاء الإجتماعى مركب من مجموعة مهارات حل المشكلة التى يستطيع الفرد من خلالها أن يحل المشكلات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص ويبتكر نواتج إجتماعية نافعة . وبالتالى يكون لديه رغبة في تحقيق طاقاته وإمكاناته الكامنة ، وبمعني آخر يكون لديه رغبة فى تحقيق ذاته .

وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود إرتباط دال بين تحقيق الذات وثلاثة عوامل للذكاء الإجتماعى هى : معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربي للعلاقات السلوكية . وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصل إليه واليرمفكتل (Wallhermfechtel , 1977) من وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه العوامل الثلاثة (معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية) للذكاء الإجتماعى غير ضرورية أو لا يستخدمها الفرد عند تحقيقه لذاته . وما يؤكد هذه النتيجة أنه لاتوجد علاقة دالة إحصائياً أيضاً بين عاملى معرفة العلاقات السلوكية وتذكر العلاقات السلوكية وتقدير الذات . وقد يكون عاملي الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية وتقويم العلاقات السلوكية أكثر أهمية عند إشباع الفرد لحاجات تقدير الذات وحاجات تحقيق الذات .

ومن خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثالث ، يمكن رفض هذا الفرض الصفرى تماماً

فيما يتعلق بالعلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى الخمسة وثلاثة متغيرات من متغيرات الدافعية هى : الدافع للإنجاز ، ودافعية التواد ، وحاجات الإنتماء . وفيما يتعلق بالعلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى وتقدير الذات يمكن قبول هذا الفرض الصفري بالنسبة لعاملين فقط من عوامل الذكاء الإجتماعى هما : معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، ورفضه بالنسبة لباقى عوامل الذكاء الإجتماعى المحددة بالبحث . وفيما يتعلق بالعلاقة بين عوامل الذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات يمكن قبول هذا الفرض الصفرى بالنسبة لثلاثة عوامل فقط من عوامل الذكاء الإجتماعى هى : معرفة العلاقات السلوكية ، وتذكر العلاقات السلوكية ، والإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، ورفضه بالنسبة لباقى عوامل الذكاء الإجتماعى المحددة بالبحث .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١ - إبراهيم قشقوش (١٩٨٢) إختبار دافعية التواد . القاهرة : الأنجلو المصرية .

٢ - أبوالعزايم الجمال (١٩٧٩) دراسة عاملية للمحتوى السلوكى بالإشارة إلي التنظيم العقلى لجيلفورد ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٣ - أحمد البهى السيد (١٩٩٦) مدى إتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدي المتفوقين والعاديين من ذوى التخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية ، المؤتمر السنوى الثانى لقسم علم النفس التربوى ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٤ - أحمد عثمان صالح (١٩٨٦) العوامل الوجدانية المؤثرة فى إكتساب اللغة الأجنبية ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، العدد الثانى .

٥ - أسامة سعد أبوسريع (١٩٩٣) الصداقة من منظورعلم النفس ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٧٩ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، نوفمبر .

٦ - أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩١) تأثير التواصل غير اللفظى للمعلم - كما يدركه التلاميذ - على تحصيلهم الدراسى « دراسة مقارنة بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً » ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، أكتوبر .

٧ - أمين على سليمان (١٩٧٨) العلاقة بين قدرات التفكير التقاربى والتحصيل فى مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٨ - جابر عبد الحميد (١٩٧٥) الذكاء ومقاييسه . القاهرة : دار النهضة العربية .

٩ - حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤) علم النفس الإجتماعى (ط ٥) . القاهرة : عالم الكتب .

١٠ - حسن مرضى حسن (١٩٩٤) مدخل إلى فهم الذكاء . بيروت : دار الفكر .

١١ - حسنين محمد الكامل (١٩٧٣) دراسة القدرة التذكرية وعلاقتها بالتحصيل المدرسى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٢ – حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٨٤) مقياس جامعة چورچ واشنطون للذكاء الإجتماعى (كراسة التعليمات) . صحيفة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، وزارة التربية والتعليم ، قطر .

١٣ – حمدى شاكر محمود (١٩٨٧) الدور الجنسى وعلاقته ببعض محددات سمات الشخصية لدى طلاب الفرقة الأولى في جامعة أسيوط ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

١٤ – حنفى محمود إمام (١٩٨٢) دراسة تجريبية مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى المدخنين وغير المدخنين من طلاب كلية التربية بأسيوط . القاهرة ، مكتبة الأهرام .

١٥ – خيرى أحمد حسين (١٩٩٢) دراسة لإتجاهات طلاب شعبة التعليم الإبتدائى نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سمات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط .

١٦ – دين كيث سايمنتن (١٩٩٣) العبقرية والإبداع والقيادة ، (ترجمة شاكر عبد الحميد ، مراجعة محمد عصفور) ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٧٦ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أغسطس .

١٧ – رشدى عبده حنين (١٩٨٠) دراسات وبحوث فى المراهقة . الإسكندرية : دار الجهاد .

١٨ – سيد خير الله ، ممدوح الكنانى (١٩٨٧) الفروق الفردية في القدرات العقلية .

١٩ – سيد محمد غنيم (١٩٧٥) سيكولوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها . القاهرة : دار النهضة العربية .

٢٠ – صلاح أحمد مراد (١٩٩٠) الإحصاء التربوى . كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢١ – عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) التفوق العقلى والإبتكار . القاهرة : دار النهضة العربية .

٢٢ – عبد العال حامد عبد العال (١٩٩٣) فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، عدد ١٨، يونيه .

٢٣ – عبد العال حامد عجوه (١٩٩٢) الإيثار والتعاطف وعلاقتهما بالخوف من التقييم الإجتماعى السالب ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الرابع .

٢٤ – عبد الله جاد محمود (١٩٩٢) الخوف النفسى لدى طالبات التمريض والعاملات بالمهنة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط .

٢٥ – عبد الله سليمان (١٩٩٤) فى الذكاء الإنسانى وقياسه . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٦ – عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٣) المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط ، العدد التاسع ، ديسمبر .

٢٧ – عبد الناصر أنيس (١٩٨٨) بعض الدوافع والحاجات ومشاعر النقص وعلاقتها بالشعور بالإغتراب لدى طلبة المرحلة الثانوية (دراسة تفاعلية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .

٢٨ – ________ (١٩٩٣) دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٢٩ – عطيه محمود هنا ، محمد سامى هنا (١٩٧٣) إختبار الشخصية السوية ، كراسة التعليمات ، دار النهضة العربية .

٣٠ – على ماهر خطاب ، عبد العاطى أحمد الصياد (١٩٩٠) نموذج البناء العقلى عند جيلفورد فى مقابل نموذج العامل العام عند سبير مان وبعض النماذج العشوائية الأخرى « دراسة توكيدية ، المؤتمر السادس لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الجزء الثانى .

٣١ – فاخر عاقل (١٩٧١) معجم علم النفس ، بيروت ، دار العلم للملايين .

٣٢ – فاروق السعيد جبريل (١٩٨٢) قدرات التفكير الإبتكارى لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية « دراسة نمائية» ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٣٣ – ــــــــــــــــ (١٩٨٧) علم النفس الإجتماعى ، المنصورة ، عامر للطباعة والنشر .

٣٤ – ــــــــــــــــ (١٩٨٩) البناء الإجتماعى للأسرة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى للأبناء ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الثانى عشر .

٣٥ – ــــــــــــــــ (١٩٩٧) التطور العقلى للطفل ، المنصورة ، عامر للطباعة والنشر .

٣٦ – فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين ، مكتبة النهضة المصرية، .

٣٧ – ــــــــــــــــ (١٩٨٤) أسس السلوك الإنسانى مدخل إلى علم النفس العام ، الرياض ، دار عالم الكتب .

٣٨ – ــــــــــــــــ (١٩٨٧) مقارنة نمو الذكاء ونمو تقدير الذات فى الطفولة والمراهقة (دراسة ميدانية على تلاميذ المدارس) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مجلد ٢ ، عدد ٣ ، يناير .

٣٩ – فاروق السيد عثمان (١٩٩٧) إستراتيجيات بناء المهارات السلوكية للقادة الإداريين ، القاهرة ، دار المعارف .

٤٠ – فتحى مصطفى الزيات (١٩٧٧) إعداد بطارية لقياس القدرات العقلية اللازمة للنجاح فى الدراسة بكليات الطب (دارسة ميدانية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٤١ – ــــــــــــــــ (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات ، دار الوفاء للطباعة والنشر .

٤٢ – فؤاد أبو حطب (١٩٩١) الذكاء الشخصى النموذج وبرنامج البحث ، المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، سبتمبر .

٤٣ - فؤاد أبو حطب (١٩٩٢ أ) القدرات العقلية ، ط ٦ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٤ - ــــــــــ (١٩٩٢ ب) طبيعة الذكاء الشخصي : إستراتيجية القياس وبعض النتائج الأولية ، المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر ، الجميعة المصرية للدراسات النفسية .

٤٥ - فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٦ - فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان (١٩٩٥) الذكاء الشخصي باستخدام مقاييس الذاكرة كمحك دراسة إستطلاعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الحادى عشر ، يناير .

٤٧ - فؤاد البهى السيد (١٩٧١) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٤٨ - فؤاد محمد على (١٩٨٦) دراسة لبعض سمات الشخصية وعلاقتها بالتحصيل لدى المعوقين فى المرحلة الجامعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .

٤٩ - هولاند وسيجاوا (١٩٨٦) التعلم بالملاحظة : باندورا ، فى نظريات التعلم « دراسة مقارنة » ، الجزء الثانى (ترجمة على حسين حجاج ، مراجعة عطية محمود هنا) ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٠٨ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ديسمبر .

٥٠ - مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) إختبار الكفاءة الإجتماعية - كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

٥١ - محمد ثابت على الدين (١٩٨٠) التفكير الإبتكارى عند الأطفال وطرق قياسه ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث .

٥٢ - ــــــــــ (١٩٨١) العلاقة بين الإتجاهات الوالدية للأمهات والتفكير الإبتكارى لدى الأبناء الملتحقين بدار الحضانة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الرابع .

٥٣ – ـــــــــــــــ (١٩٨٧) إدراك الفرد لدوره الاجتماعى وعلاقته ببعض أنماط التربية الأسرية «دراسة إستطلاعية » ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد التاسع ، الجزء الثانى .

٥٤ – ـــــــــــــــ (١٩٨٩) العلاقة بين التفكير الإبتكارى للمعلم وتشجيعه لسمات التلميذ الإبتكارية ، المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، يناير .

٥٥ – ـــــــــــــــ (١٩٩١) العلاقة بين الدافع إلى الشهرة والتفكير الإبتكارى ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد الخامس عشر ، .

٥٦ – محمد عثمان نجاتى (د.ت) إختبار الشخصية – كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٧ – محمد عماد الدين إسماعيل ، سيد عبد الحميد مرسى (١٩٦٨) مقياس الذكاء الإجتماعى – كراسة التعليمات ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٥٨ – محمود السيد أبو النيل (١٩٨٤) الإحصاء النفسى والإجتماعى والتربوى . القاهرة ، مكتبة الخانجى .

٥٩ – محمود فتحى عكاشة (١٩٨٠) درجة تشبع الإختبارات العقلية بعوامل الإستدلال (دراسة عاملية) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعية المنصورة .

٦٠ – مصطفى زايد الصفطى (١٩٩٧) تحقيق الذات ودافعية التواد لدى طلاب الجامعة بالبيئات الحضرية وشبة الحضرية ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد ١٣ ، جزء ٢ ، يونية .

٦١ – مشيرة اليوسفى (١٩٩١) الصداقة فى مرحلة المراهقة وعلاقتها بمفهوم الذات والمهارات الإجتماعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المينا ، عدد ٤ ، مجلد ٤ ، أبريل .

٦٢ – ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٨٣) مقاييس التنظيم الهرمى للدوافع والحاجات عند ماسلو ، المنصورة، مكتبة ومطبعة النهضة .

٦٣ – ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٨٧) مدى تحقيق التنظيم الهرمى للحاجات عند ماسلو ، المنصورة ، مكتبة ومطبعة مصر .

٦٤ – ـــــــــــــ (١٩٩١) دراسات وقراءات فى علم النفس التربوى ، الجزء الثانى ، المنصورة ، مكتبة ومطبعة النهضة .

٦٥ – نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مارس .

٦٦ – نبيلة أمين على أبوزيد (١٩٨٢) بعض السمات الشخصية للمرأة فى المراكز القيادية وإدراك الأخرين لها، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٦٧ – و . لامبرت ، إ . لامبرت (١٩٨٩) علم النفس الإجتماعى (ترجمة سلوى الملا ، مراجعة محمود عثمان نجاتى) ، القاهرة : دار الشروق .

٦٨ – يوسف جلال أبو المعاطى (١٩٩٦) أثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على حل المشكلات فى ضوء النموذج المعرفى المعلوماتى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنصورة .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

69 - Auerbach , M.(1995)The relationship of global intelligence , social intelligence , and non verbal decoding ability within a developmentally disabled population , Diss. Abs. Int., 56 , 5, 2894 B .

70 - Bachelor , P. (1989) Maximum likelihood confirmatory factor - anlaytic investigation of factors within Guilford's structure of intellect model , Journal of Applied Psychology , 74 , 797- 804 .

71 - Bachelor , P. & Michael , W. (1989) First -order and higher - order semantic and figural factors in structure - of - intellect divergent production measures , Educational and Psychological Measurement , 54 , 3 , 608 - 619 .

72 - Bennett , B.(1983) Construct validity of sociometric status as a measure of social competence : a developmental approach . Diss. Abs. Int., 44 , 6 , 1951 B .

73 - Blom , D. & Zimmerman , B.(1981) Enhancing the social skills of an unpopular girl : a social learning intervention ,Journal of School Psychology , 19 , 4 , 295 - 304 .

74 - Brochin , H.(1990) The relationship between social problem - solving and sociometric status : the influence of the problem situation , Diss. Abs.Int., 50 , 10 , 4793 B .

75 - Bryer , J. (1976) ACT , GPA and Social intelligence as related to empathy functioning , Diss. Abs. Int., 37 , 2, 800 A .

76 - Chen , S. & Michael , W. (1993) First - order and higher - order factors of creative social intelligence within Guilford's structure - of - intellect model : a reanalysis of Guilford data base , Educational and Psychological Measurement , 53 , 3, 619 - 641 .

77 - Crowder , R. (1976) An investigation of the relationship between social intelligence and vocational evaluation ratings with an adult trainable mental retardate work activity center population , Diss. Abs. Int., 36 , 7 , 4397 A.

78 - Cummings , L. (1980) Social intelligence and classroom adaptive behavior , Diss. Abs. Int., 40 , 8 , 4485 A .

79 - Cunningham , T. (1997) Components of Greenspan's 1979 model of social intelligence with 18 to 24 year old adults with learning disabilities , Diss. Abs. Int., 58 , 1 , 95 A.

80 - Donias , P. (1979) O'sullivan and Guilford's Four factor tests of social intelligence as predictors of counselor effectiveness : an exploratory study , Diss. Abs. Int., 40 , 6 , 3115 A .

81 - Driver , J. (1984) A dictionary of Psychology , Penguin Books .

82 - Eysenck , H. (1979) The structure and measurement of intelligence , Springer- verlag .

83 - Favero , J. & Dombrower , J. & Michael , W. & Dombrower , E. (1979) The concurrent validity and factor structure of seventeen structure - of - intellect measures reflecting behavioral content , Eductaional and Psychological Measurèment, 39 , 4 , 1019 - 1034 .

84 - Ferentionos , C.H., (1996) Linking social intelligence and leadership : an investigation of leaders , situational responsiveness under conditions of changing group tasks and membership , Diss. Abs. Int., 57 , 4, 2920 B.

85 - Ferlic , M. (1994) Ecological and social competence correlates of retention in grade , Diss. Abs. Int., 55 , 3 , 517A .

86 - Ford , M. (1982) Social cognition and social competence in adolescence, Developmental Psychology , 18 , 323 - 340 .

87 - Ford , M. & Tisak , S. (1983) A farther search for social intelligence , Journal of Educational Psychology , 75 , 2 , 196 - 206 .

88 - Gerdeman , E. (1976) The contribution of social intelligence to predictive accuracy of interpersonal perception , Diss. Abs. Int., 36 , 1 , 470 B .

89 - Gilbert , J. (1996) Leadership , social intelligence , and perceptions of invironmental opportunities : a comparison across levels of leadership , Diss. Abs. Int., 56 , 8 , 4621 B .

90 - Goody ,E. (1995) Social intelligence and interaction , Cambridge University Press , Cambridge .

91 - Guilford , J. P. (1967) The nature of human intelligence , McGraw - Hill , New York .

92 - ———— (1973) Theories of intelligence , in B. Wolman (Ed.) , handbook of general psychology , Prentice - Hill , Inc. New Jersey .

93 - Guilford , J. P.(1974) Rotation problems in factor analysis ,Psychlogical Bulletin ,81 , 8,498 - 501 .

94 - ——————— (1975) Factors and factors of personality Psychological Bulletin , 82 , 5 , 802 -814 .

95 - ——————— (1976) Aptitude for creative thinking : one or many ? , Journal of Creative Behavior , 10 , 3 , 165 - 169 .

96 - ——————— (1981) Amap for an intelligent education , Education , 101 , 4, 310 - 315 .

97 - ——————— (1982) Is some creative thinking irrational ?, Journal of Creative Behavior , 16 , 3 , 151 - 154 .

98 - ——————— (1983) Transformation abilities or functions , Journal of Creative Behavior , 17 , 2 , 75 - 83 .

99 - ——————— (1984) Varieties of divergent production , Journal of Creative Behavior , 18 , 1, 1 - 10 .

100 - ——————— (1985) The structure - of - intellect model , in B. Wolman (Ed.) handbook of intelligence theories , measurements , and applications , John Wiley , Sons , New York .

101 - Guilford , J. P. & Hoepfner , R. (1971) The analysis of intelligence , McGraw-Hill , New York .

102 - Harshbarger , W.(1981) Social intelligence and second language learning : a correlational study of communicative competence , Diss. Abst. Int.,42 , 4 , 1374 A .

103 - Hatcher , M. (1975) Social intelligence as predictor of secondary student teacher effectiveness , Diss. Abs.Int., 35 , 8, 4255 B.

104 - Hoepfner , R. & O'suillivan , M. (1968) Social intelligence and IQ , Educational and Psychological Measurement , 28 , 2, 339 - 344 .

105 - John , A. (1995) An exploration into the relationship between social interest and self-esteem in undergraduate psychology students , Diss.Abs. Int., 56 , 6 , 3501 B.

106 - Jonathan , E. (1996) Motivation , action , and social cognitive development in informal science education venues : convergence with the classroom , Diss. Abs.Int., 56 , 10 , 3901 A.

107 - Jones , K. (1996) Discrimination of two aspects of cognitive social intelligence from acadimic intelligence , Diss. Abs. Int., 56 , 7 , 4062 B .

108 - Keating , D. (1978) A search for social intelligence , Journal of Educational Psychology , 70 , 2 , 218 - 223 .

109 - Kepple , G. (1982) Design and analysis a researchers handbook , second edition , Prentice - Hill , New Jersey .

110 - Khalfa , J.(1994) What is intelligence ? , Cambridge University Press, Cambridge .

111 - Kowatsch , C. (1975) An investigation of the interrelationship between self-concept , social intelligence , and word association styles in femal college students , Diss. Abs. Int.,

35 , 4 , 1965 B.

112 - Louise , H.(1995) Social competence of children with learning disabilities , Diss. Abs. Int., 56 , 6 , 2173 A.

113 - Mace , D. & Michael , W. & Hocevar , D. (1985) Validity of higher - order ability constructs in structure - of - intellect tests all involving semantic content and operations of cognition or evaluation : a confirmatory maximum likelihood factor analysis , Educational and Psychological Measurement , 45 , 2 , 353 - 359 .

114 - Mannarino , A. & Christy , M. & Durlak , J. (1982) evaluation of social competence traning in the schools , Journal of School Psychology , 20 , 1 , 11 - 19 .

115 - Marlowe , H. (1993 A) The structure of social intelligence , Diss. Abs. Int., 1985 , 45 , 7 .

116 -———— (1986) Social intelligence : Evedence for multidimensionality and construct independence , Journal of Educational Psychology , 78, 1, 52 - 58 .

117 - Mclean , C. (1976) Physical development , self - esteem and social acceptance in early and late adolescence , Diss. Abs. Int., 36, 8, 4167 B.

118 - Meador , A. (1987) Assessment of the correlates of the sociometric status in children : behavioral , cognitive, peer perception and age differences , Diss. Abs. Int.,47 , 8 , 3533 B .

119 - Meeker , M. (1981) The SOI institute based on Guilford's structure of the intellect model , Education , 101 , 4, 303 - 311 .

120 - Michal , A. (1996) A field study of the effects of the Athletes for outreach program on communication competence and percieved social competence among individuals with mental retardation , Diss. Abs. Int., 56 , 10 , 3916 A.

121 - Michelson , L. & Mannarino , A. (1986) Social skill training with children : research and clinical application , in P. Strain & M. Guialnick & H. Walker (Ed.) , Children's social behavior development assessment and modification , Academic Press, Inc., New York .

122 - Mitchell , J. (1975) Social intelligence and schizophrenia , Diss. Abs. Int., , 35 , 6 , 3027 B .

123 - Morris , A. (1997) Perception of social structure , other and self : the role of social intelligence in manageral effectiveness , Diss. Abst. Int., 57 , 11 , 4823 A.

124 - Newman , N. (1996) The effects of peer interaction and cognitive ability on the planning skills of preschool children , Diss. Abs. Int.,56 , 7, 2615 A .

125 - Oliver , R.(1994) A correlational study of children's social intelligence , social influnce , acadimic intelligence , and acadimic achievement , Diss. Abs. Int., 55 , 3 , 467 A .

126 - O'sullivan , M. & Guilford , J.P.(1975) Six factors of behavioral Cognition : understanding other people , Journal of Educational Measurement , 12 , 4 , 255 - 271 .

127 - Pathak , R. (1975) Sociometric status context of pupils socio - school adjustment , Journal of Psychological Researches , 9, 1, 20-23 .

128 - Piaget , J. (1967) The Psychology of intelligence , Routledge Paul , London .

129 - Pohlman , J. (1989) Sociometric status and pre-kindergarten children's solutions to hypothetical peer social dilemmas : Content and organizational analysis , Diss. Abs. Int., 50 , 5 , 2208 B .

130 - Pyle , D. (1984) Intelligence an introduction , Routledge Paul , London .

131 - Richard , T. (1995) Caring for your school - age child ages 5 to 12 , American Academy of Pediatrics , New York .

132 - Richards , R. (1976) A comparison of selected Guilford and Wallachkogan creative thinking tests in conjunction with measures of intelligence , Journal of Creative Behavior , 10, 3 , 151 - 164 .

133 - Roslyn , A.(1996) Correlates of teaches' perceptions of social competence and problem behaviors in kindergarten children , Diss. Abs. Int.,56 , 7 , 2559 A .

134 - Rubin , A. (1986) Social intelligence and social competence among psychiatric diagnostic groups , Diss. Abs. Int., 47 , 2 , 804B.

135 - Schneider , W. (1976) Black Vs. white social intellgence , Diss. Abs. Int., , 36 , 6 , 3069 B.

136 - Snyder , S. & Michael , W. (1983) The relationship of performance of standardized tests inmathematics and reading to two measures of social intelligence and one of academic self-esteem for two samples of primary school children , Educational and Psychological Measurment , 43 , 4 , 1141 - 1148 .

137 - Solvin , G.(1980) The relationship of social intelligence , creative problem solving behavior , and other selected variables to performance criteria for preseminary theology majors , Diss. Abs. Int., 41 , 6 , 2507 A.

138 - Somoza , M. (1991) Social intelligence and likability , Diss. Abs. Int., 52 , 3 , 1703 B .

139 - Spinelli , S. R. (1996) Social intelligence , intelligence , and children at risk for schizophrenia , Diss. Abs. Int., 57 , 5, 3425 B.

140 - Stinson , M. & Whitmire , K. & Kluwin , T. (1996) Self-perceptions of social relationships in hearing - impaired adolescents , Journal of Educational Psychology , 88 , 1, 132 - 143.

141 - Subotnik, R.(1988) Factors from the structure - of - intellect model associated with gifted adolescents problem finding in science : research with westinghouse science talent search winners , Journal of Creative Behavior , 22 , 1 , 42 - 49 .

142 - Sutherland , S. (1991) MacMillan dictionary of Psychology MacMillan Press Ltd, London .

143 - Suzanne , K. (1996) Fctors influencing the development of social competence in deaf and hard - of - hearing adolescents : an

ecological approach , Diss. Abs. Int., 56 , 9 , 3505 A.

144 - Suzette , B.(1995) Childrens' psychological competence and the relationship of peer sociometric status to social , emotional , and academic competence in the home and school , Diss. Abs. Int., 56 , 6 , 2178 A .

145 - Torrey , G. & Vasa , S. & Kromer , J. (1992) Social skill interventions across school settings : Case study reviews of students with mild disabilities , Psychology in the school , 29 , 2, 248 - 255 .

146 - Ulosevich , S. & Michael , W. & Bachelor , P. (1991) Higher - order factors in structure - of - intellect (SOI) aptitude tests hypothesized to portray constructs of military leadership : a re-analysis of an SOI data base , Educational and Psychological Measurement, 51 , 1 , 15 - 37 .

147 - Vaughn , S. & Hogan , A. (1994) The social competence of students with learning disabilities over time : a within - individual examination , Journal of learning disabilities , 27 , 5 , 292 - 303 .

148 - Wallhermfechtel , J. (1977) The relationship of social intelligence to self - actualization , Diss. Abs. Int., 37 , 5 , 2532 B .

149 - Walter , M. (1992) Social ability and right hmisphere processes in a subtype of learning disability , Diss. Abs. Int., 53 , 6 , 3142B.

150 - Walter , W. (1995) Social competence in male college students with minor alcohol - related violations , Diss. Abs. Int., 56 , 2, 459 A .

151 - Weichman , M. (1978) The relationship of children's social intelligence to measures of interpersonal and interpersonal social adjustment , Diss. Abs. Int., 38 , 10 , 5104 B .

152 - Wolef , V. (1976) Personality styles and social intelligence , Diss. Abs. Int., 36 , 1 , 463 B .

153 - Wong , C. & Day , J. & Maxwell , S.(1995) A multitrait - multimethod study of academic and social intelligence in college students, Journal of Educational Psychology , 87 , 1, 117 - 133 .

154 - Zegas , J. (1976) A validation study of tests from the divergent production plane of the Guilford structure - of - intellect model , Journal of creative Behvior , 10 , 3 , 170 - 178 .

155 - Zhan , G.(1996) Understanding interpersonal problem situations and aspects of social experiences : an investigation of development of chinese children's social intelligence , Diss. Abs. Int., 56 , 7 , 4039 B .

البحث الثاني

أثر فاعلية الذات ووجهة التحكم " الداخلي –الخارجى"
على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية

أثر فاعلية الذات ووجهة التحكم (الداخلى ـ الخارجى) على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ إبراهيم إبراهيم أحمد
كلية التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

مقدمة:

تعد بداية النصف الثانى من القرن العشرين علامة بارزة فى دراسة موضوع الدافعية بوجه عام. حيث طرحت مع بداية النصف الأخير من هذا القرن تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديده. وعلى الرغم من توافر العديد من الدراسات فى هذا الشأن ، فإن هذه التساؤلات مازالت تطرح نفسها بوصفها موضوعات للبحث ، وما تزال الإجابة عنها بحاجة إلى مزيد من جهود الباحثين (*عبد اللطيف خليفة ، ٢٠٠٠ ، ١٥*).

والدافعية من العمليات الهامة فى السلوك الإنسانى ، ولها نتائجها المؤثرة فى جميع مجالات الحياة. وتزداد أهمية هذا التأثير خاصة فى هذا العصر الذى يعود فيه فضل التقدم العلمى المتنامى بمعدلات كبيرة ومتلاحقة إلى الإنسان بما له من خصائص نفسية تؤدى الدافعية فيها دوراً مؤثراً (*أنور الشرقاوى ، ٢٠٠١ ، ١*).

ومن خلال دراسة قام بها محى الدين حسين (١٩٨٨) ، بهدف الكشف عن البناء العاملى للدافعية العامة ، تم التوصل إلى ستة عوامل من الدرجة الأولى هى: المثابرة ، والرغبة فى الانجاز ، والتفانى فى العمل ، والتفوق والبروز ، والطموح ، وتحقيق الذات. وانتظمت هذه العوامل السته فى ثلاث عوامل من

الدرجة الثانية ، أمكن تفسير إثنين منها هما : الدافع للانجاز ، والدافع للمثابرة.

ولعل الدراسات المكثفة التى تناولت المثابرة جاءت مواكبة للاهتمام بموضوع الدافعية. فالمثابرة بوصفها واحدة من سمات الشخصية ، لها طابع الدفع الدينامى للسلوك ، حيث تستثير توترا لدى الفرد يدفع به لأن يسلك بطريقة خاصة تستقر فى سلوكه وتميزه. ودافعية المثابرة لها دور هام فى التأثير على متغيرات الجانب المعرفى لدى الفرد. وقد أتت نتائج العديد من الدراسات مؤكدة لهذا الدور. والاهتمام بدراسة دافعية المثابرة لا ينصب عليها لأهميتها ذاتها فحسب ، ولكن أيضا لأنها تعتبر متغيراً وسيطا لا ينبغى إغفاله إذا كان لنا أن نصوغ تنبؤات دقيقة عن استجابة الفرد لمشكلات واقعه ، وأن نحسن تقدير مستوى أدائه *(صرفت شوقى ، ١٩٩٧ ، ٢٢)*. فقد وجد هوارد (Howard, 1996) أن تحقيق الذات ، والثقة بالنفس ، وابتكار استراتيجيات لحل المشكلات مرتبطة ارتباطا قويا بدافعية المثابرة.

وقد أوضح البعض أهمية دافعية المثابرة بالنسبة للعمل الإبداعى ، فيذكر محى الدين حسين (١٩٨٧ ، ١١٧) أن المثابرة تعتبر من أهم السمات الشخصية الميسرة للتفكير الإبداعى والمهارات المرتبطة به. كما أن الشخص الذى يمارس التفكير الإبداعى يحتاج إلى المثابرة سواء تمثلت هذه المثابرة فى عمل يؤدى أو فى مقاومة ضغوط الآخرين.

ويرى باندورا **Bandura** أن الدافعية المعرفية تبنى على أسس تتحدد بواسطة ثلاث أنواع لتأثيرات الذات **Self-influences** أهمها فاعلية الذات. ومعتقدات فاعلية الذات تزيد من دافعية الفرد بطرق عديدة. فعلى أساس معتقدات الفاعلية الشخصية يختار الفرد التحديات التى يقوم بها ، والجهد

الذى يبذله ، والفترة الزمنية التى يستمر فيها لمواجهة الصعوبات. وتتحدد دافعية الأفراد عن طريق معتقداتهم التى تمكنهم من الابقاء على الأهداف التى وضعوها لأنفسهم. وعندما يواجه الأفراد بعوائق أو فشل ، فإن الشخص الذى يشك فى قدرته يقل جهده ويتوقف عن محاولة حل المشكلة. بينما الشخص الذى يكون لديه معتقدات قوية عن قدراته يقوى جهده عندما يفشل فى إنجاز ما يأمل فى إنجازه ويثابر حتى ينجح فى إتمام العمل ويصل إلى هدفه (Bandura,1998,128-129).

كما أن أحكام فاعلية الذات تعتبر منبئا قويا لكل من الأداء الأكاديمى وعوامل الدافعية الهامة ، وتؤثر على اختيارات الطلاب للأعمال التى يقومون بها ، وتحدد الجهد المبذول فى العمل والمثابرة التى يبديها الطلاب عندما يكون العمل صعباً (Pajares, 1996, 163).

ويعتبر مفهوم وجهة التحكم من الأبعاد الهامة لقياس الفروق الفردية فى شخصية كل من الأطفال والراشدين (طلعت عبد الرحيم ، ١٩٨٥ ، ٣٤٣). وتوجد مؤشرات على أن ذوى وجهة التحكم الخارجى أكثر انصياعا وأسهل إقناعاً ولديهم دافعية أقل ، وهم أضعف فى مقاومة الشعور بالعجز. بينما ذوى وجهة التحكم الداخلى أعلى دافعية ، ويبذلون جهداً أكبر فى المهام التى تتطلب نشاطاً عقلياً ، مقارنة بذوى التحكم الخارجى *(موسى جبريل ، ١٩٩٦ ، ٣٦٠)*.

هذا وقد أوضحت الدراسات وجود علاقة قوية بين وجهة التحكم وكل من الدافع للعمل التربوى لدى المعلمين *(سامى أبو بيه ، ١٩٨٦)* ، والدافع للإنجاز والدافع للجدارة *(ممدوح الكنانى ، ١٩٩١)* ، ومستوى الطموح *(نادية يوسف ، ١٩٩٣)* ، والمثابرة *(Duggan, 2000)*.

مشكلة الدراسة:

إذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت وما تزال ببحث وتنمية دافعية المثابرة لدى أبنائها ، فإن الدول النامية تبدو أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام. ففى البيئة العربية نحن فى حاجة إلى إجراء بحوث لمعرفة العوامل التى تساهم فى تشكيل نمط دافعية المثابرة ، وتكشف عن السياق الملائم لإثارة دافعية المثابرة عند الأفراد فى المجتمعات العربية ، ومعرفة الخصال التى يتسم بها الفرّد المثابر.

وتعتبر دافعية المثابرة من أهم الجوانب الدافعية لعملية الابتكار (ممدوح الكنانى ، ١٩٨٨ ، ٢٤٦) ، كما أن نجاح الفرد فى تحقيق أهدافه مرهون بقدراته على مواصلة الجهد ومقاومة التعب. ومن ثم فالمثابرة هى إحدى الدعامات الأساسية التى تعتمد عليها كفاءة توظيف الفرد لقدراته المختلفة (مرفت شوقى ، ١٩٩٧ ، ٢١). وتتمثل مظاهر دافعية المثابرة فى السعى نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التى قد تواجه الشخص ، والسعى نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد ، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذى يؤديه الفرد (عبد اللطيف خليفة ، ٢٠٠٠ ، ١٩٩).

ورغم الأهمية البالغة لدافعية المثابرة ، نجد أن الدراسات والبحوث التى أجريت فى البيئة العربية اهتمت بدافعية الانجاز ، ودافعية التواد ، ومستوى الطموح وغيرها ، وأهملت دافعية المثابرة. حيث يتضح من استعراض الدراسات السابقة عدم وجود أية دراسة عربية ـ فى حدود علم الباحث ـ تناولت دافعية المثابرة ، على الرغم من وجود دراسات وبحوث أجنبية كثيرة تناولت هذا المفهوم.

ويشير باندورا (Bandura , 1998 , 130) إلى أن إدراك الفاعلية يزيد من الدافعية على كل المستويات المختلفة. فالأشخاص ذوى فاعلية الذات المرتفعة يعتقدون بأنهم يستطيعون مواجهة التحديات. كما أن إتمام المهمة التى يقوم بها الفرد مرتبط بإدراكه للفاعلية. وبالطبع فإن أفضل طريقة لزيادة الدافعية تكون من خلال الاحساس القوى بالفاعلية فى مقاومة الفشل.

وأشارت الدراسات السيكولوجية الحديثة إلى وجود ارتباط دال بين فاعلية الذات وكل من المثابرة (Sandler,1999) ، والإنجاز الأكاديمى (M_ccue, 1998) ،ومستوى الطموح ودافعية الانجاز (عبد العال عجوة ، ١٩٩٣).

كما أوضحت الدراسات وجود علاقة دالة بين وجهة التحكم وكل من الدافع للإنجاز والدافع للجدارة (ممدوح الكنانى ، ١٩٩١) ، ومستوى الطموح (نادية يوسف ، ١٩٩٣) ، والمثابرة (Duggan, 2000) .

ومن الملاحظ أن الدراسات العربية اهتمت بدراسة أثر فاعلية الذات ووجهة التحكم على بعض المتغيرات الدافعية مثل دافعية الانجاز ومستوى الطموح وأهملت دراسة أثرها على دافعية المثابرة.

لذلك قام الباحث الحالى بإجراء الدراسة الحالية محاولة منه الإجابة على التساؤلات الآتية:

١ـ هل تختلف دافعية المثابرة لدى أفراد العينة باختلاف فاعلية الذات (مرتفعة ـ متوسطة ـ منخفضة) لديهم ؟

٢ـ هل تختلف دافعية المثابرة لدى أفراد العينة باختلاف وجهة التحكم (داخلى ـ خارجى) لديهم ؟

٣- هل تختلف دافعية المثابرة لدى أفراد العينة تبعا للتفاعل بين فاعلية الذات ووجهة التحكم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى:

- معرفة أثر كل من فاعلية الذات ، ووجهة التحكم على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- معرفة أثر التفاعل بين فاعلية الذات ووجهة التحكم على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- إعداد إختبار لدافعية المثابرة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أنها تتناول مفهوم دافعية المثابرة وهو مفهوم جديد على الدراسات والبحوث العربية حيث أنه لا توجد أية دراسة عربية - فى حدود علم الباحث - تناولت دافعية المثابرة. وترى مرفت شوقى (١٩٩٧ ، ٢١) أن دافعية المثابرة هى إحدى الدعامات الأساسية التى تعتمد عليها كفاءة توظيف الفرد لقدراته المختلفة.

وتتضح أهمية الدراسة أيضا فى أنها تحاول بحث أثر فاعلية الذات ووجهة التحكم على دافعية المثابرة. وهو موضوع لم تتناوله أية دراسة عربية من قبل. كما أن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التى تندر فيه الدراسات العربية رغم أهميته بالنسبة للفرد. فيذكر باندورا (Bandura,1998,197) أن الأفراد المنخفضين فى فاعلية الذات ليس لديهم القدرة على التعامل الجيد مع المواقف ، حيث أن الشعور بالفاعلية الذاتية يعتبر عاملا هاما للنجاح فى الحياة. وفيما يتعلق بمفهوم وجهة التحكم وأهمية دراسته يرى طلعت عبد الرحيم

(١٩٨٥ ، ٣٤٣) أن وجهة التحكم تعتبر من الأبعاد الهامة لقياس الفروق الفردية فى الشخصية لدى كل من الأطفال والراشدين. ومما يزيد من أهمية الدراسة أن الباحث سوف يقوم ببناء إختبار لدافعية المثابرة.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية الذات: "self – efficacy"

هى قوة اعتقاد الفرد بأنه يستطيع القيام بالسلوك الذى يحقق نتائج مرغوبة فى موقف معين (Bandura,1998,37).

وجهة التحكم (الداخلى ـ الخارجى) : "Locus of control"

تشير إلى مدى شعور الفرد أن باستطاعته التحكم فى الأحداث الخارجية التى يمكن أن تؤثر فيه. فالأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم ، يكون لديهم تحكم داخلى ، بينما الأفراد الذين يعتقدون أن الأحداث يتم التحكم فيها من الخارج ولا سيطرة لهم على هذه الأحداث أو التأثير فيها ، يكون لديهم تحكم خارجى (طلعت عبد الرحيم ، ١٩٨٥ ، ٣٤٨).

دافعية المثابرة: "Persistence motivation"

هى طاقة كامنة داخل الفرد تتضح فى تحركه وتوجهه للسعى نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات والمشكلات الصعبة التى تواجهه ، ومواصلة الجهد لفترة طويلة ، ومقاومة التعب ، وتحمل المشقة لأطول فترة ممكنة لتحقيق الهدف ، والاستمرار فى محاولة حل مشكلة ما رغم الصعوبات . وتتضح هذه المظاهر من خلال التقرير الذاتى للفرد على عبارات إختبار دافعية المثابرة الذى أعده الباحث لهذه الدراسة.

الاطار النظرى والدراسات السابقة:

إن التعريفات المختلفة للمثابرة والتى تم تقديمها من خلال الدراسات العديدة التى تناولتها ، تلتقى حول معنى واحد لهذه السمة ، فتحدد هذه التعريفات المثابرة بأنها استمرار الفرد فى أداء مهمة معينة تكتنفها المشقة بصورة أو بأخرى ، متحملا هذه المشقة ما وسعه التحمل ، حتى يكف بإرادته عن هذا الاستمرار (مرفت شوقى ، ١٩٩٧ ، ٢١).

وإبرازا للدور الهام للمثابرة باعتبارها دافعا للسلوك ، ذكرت مرفت شوقى (١٩٩٧ ، ٢١) أن المثابرة من السُمات التى فرضت نفسها على المتخصصين فى علم النفس كموضوع للدراسة . وأن الدراسات المكثفة التى تناولت هذه السمة جاءت مواكبة للاهتمام بموضوع الدافعية. فالمثابرة لها طابع الدفع الدينامى للسلوك ، حيث تستثير توترا لدى الفرد يدفع به لأن يسلك بطريقة خاصة تستقر فى سلوكه وتميزه عبر فترة طويلة من الزمن.

وأوضحت مارتين (Martin, 2000) أنه يمكن التنبؤ بدافعية المثابرة من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل الاتجاهات والعادات . وتوصل جيفرى (Jeffery, 1988) إلى أن تبنى الأهداف الصعبة يؤثر على دافعية المثابرة . حيث وجد أن دافعية المثابرة ترتبط ارتباطا سلبيا مع صعوبة الهدف.

وفيما يتعلق بتنمية دافعية المثابرة أوضح داى (Day,1999) أن التعلم الاجتماعى أو التعلم بالملاحظة يمكن استخدامه بفاعلية فى تنمية دافعية المثابرة لدى الأفراد. وتوصل ناشون وآخرون (Nation,et. al., 1979) إلى أنه يمكن تنمية المثابرة لدى طلاب الجامعة من خلال تعزيز الأداء على مهام معينة. ووجد (Vick,1997) أن تقدير الذات والثقة بالنفس من أهم العوامل المؤثرة على المثابرة لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بأثر فاعلية الذات على دافعية المثابرة ترى عواطف حسين (١٩٩٣ ، ٤٦١) أن فاعلية الذات تعتبر بعدا من أهم أبعاد الشخصية حيث أنها تمثل مركزا هاما فى دافعية الأفراد للقيام بأى عمل أو نشاط. فهى تساعد الفرد على مواجهة المشكلات ، وتعزز شعوره بالثقة بالنفس وتقديره لذاته. ومن ناحية أخرى فإن تقدير الفرد لفاعليته الذاتية يمكن أن يكون مؤشراً كافيا للتنبؤ بمدى صموده أمام خبرات الفشل ومدى مثابرته فى تحقيق أهدافه.

ومعتقدات الناس عن قدرتهم على التحكم فى الأحداث الهامة فى حياتهم تلعب دورا هاما فى دافعية الأداء المعرفى والتعلم. وتعتبر فاعلية الذات من أهم العوامل التى تتحكم فى معتقدات الفرد (Shell & Colvin, 1995,386).

ويرى باندورا (Bandura, 1998,179) أن الأفراد المنخفضين فى فاعلية الذات ليس لديهم القدرة على التعامل الجيد مع الموقف ، حيث أن الشعور بالفاعلية الذاتية يعتبر عاملا هاما للنجاح فى الحياة. كما أوضحت الدراسات (Collins,1982,194) أن الأفراد المرتفعون فى فاعلية الذات يكونوا أكثر جهدا ، ويثابرون وقتا أطول لإعادة العمل على حل المشكلات.

وأثبتت الأبحاث الحديثة أن الطلاب المرتفعون فى فاعلية الذات الأكاديمية يبذلون جهدا أكبر لإكمال المهمة المعطاه ، ويثابرون وقتا أطول للقيام بالمهام الصعبة ، ويستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية (Bong,1997,697).

وأوضح باندورا Bandura (Thomas,1999) أن فاعلية الذات مرتبطة بالمثابرة والانجاز لدى الأفراد. وتوصل هاملتون (Hamilton, 1975) إلى وجود ارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) بين الدافع للانجاز ودافعية المثابرة. كما وجد عبد العال عجوة (١٩٩٣) علاقة دالة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز.

وفيما يتعلق بأثر وجهة التحكم على دافعية المثابرة ذكر فاروق جبريل (١٩٨٩ ، ٨٩) أن الفرد الذى ينحو نحو التحكم الداخلى يعتقد أن أحداث حياته تابعة لسلوكه وقدراته ومهاراته ، أما ذلك الفرد الذى ينحو نحو التحكم الخارجى فإنه يقرن نتائج أعماله بالحظ أو الصدفة. وكذلك فإن الأفراد الذين ينحون نحو وجهة التحكم الداخلى ينظرون إلى أنفسهم على أنهم هم المسئولون عما يحدث لهم ، ولعل ذلك هو السبب فى أن دافعيتهم للعمل والأداء تكون مرتفعة.

ووجد سامى أبو بيه (١٩٨٦) فروقا دالة بين المعلمين ذوى وجهة التحكم الداخلى والمعلمين ذوى وجهة التجكم الخارجى على مقياس دافعية المعلمين للعمل التربوى. وفسر ذلك بأن المعلمين ذوى وجهة التحكم الداخلى يستطيعون أن يحكموا على الأحداث بطريقة تجعلهم قادرين على التحكم فيها ولذلك نجدهم يمتازون بدرجة عالية من الدافعية للعمل بصفة عامة تؤهلهم للمثابرة والاستقلال والاعتماد على النفس لكى ينجزوا الأعمال المطلوبة منهم.

وتوصل ممدوح الكنانى (١٩٩١) إلى وجود فروق دالة بين ذوى التحكم الداخلى وذوى التحكم الخارجى فى الدافع للانجاز والدافع للجدارة . لصالح ذوى التحكم الداخلى ، كما توصل صلاح أبو ناهية (١٩٨٤) إلى أن الأفراد الذين يعتقدون فى التحكم الداخلى يتميزون بالثقة فى النفس ، والطموح ، والمثابرة والتحمل من أجل الوصول للهدف ، وذلك عند مقارنتهم بذوى التحكم الخارجى.

ووجد دوجان (Duggan,2000) علاقة دالة بين وجهة التحكم والمثابرة ؛ حيث توصل إلى أن الطلاب المثابرون كانوا أكثر تحكماً داخلياً. وأوصى دالتون

(Dalton, 1980) بضرورة إجراء بحوث مستقبلية عن أثر وجهة التحكم والميل للإنجاز على المثابرة.

يتضح من العرض السابق أن كل من فاعلية الذات ووجهة التحكم له تأثير واضح على الدافعية بصفة عامة وعلى دافعية المثابرة بصفة خاصة ، وهذا ما دفع بالباحث الحالى لدراسة أثر هذين المتغيرين على دافعية المثابرة.

وفيما يلى يشير الباحث إلى بعض البحوث والدراسات السابقة لإلقاء الضوء على ملامح التراث السيكولوجى فى هذا الصدد ، مما يساعد على تحديد طبيعة الدراسة الحالية.

قام دسبنس (Desbins, 1980) بدراسة هدفت إلى بحث أثر النضج الاجتماعى والحرفى على دافعية المثابرة ، وذلك على عينة (ن = ١٢٧) من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى عدم وجود تأثير دال لكل من النضج الاجتماعى والنضج الحرفى على دافعية المثابرة لدى الطلاب.

وقام محى الدين حسين (١٩٨٨) بدراسة كان الهدف منها معرفة الأبعاد التى تنظم المظاهر المختلفة للدافعية العامة لدى الذكور فى المجتمع السعودى ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) من موظفى الدوائر الحكومية الذكور الجامعيين فى مدينة الرياض ، وكان متوسط أعمارهم ٢٩,١٣ سنة ، وتوصلت الدراسة إلى بعدين ينظمان مظاهر الدافعية العامة فى صورها المختلفة وتمثل هذان البعدان فى الدافع للإنجاز ، والدافع للمثابرة.

وبحث جيفرى (Jeffery, 1988) أثر تبنى أهداف صعبة على دافعية المثابرة لدى الأفراد ، وذلك على عينة مكونة من (٧٠) طالبا من طلاب جامعة ستانفورد ، وتوصل إلى أن دافعية المثابرة ترتبط ارتباطا سلبيا مع صعوبة

الهدف ، وأنه توجد علاقة موجبة دالة بين المثابرة والتقييم الذاتى الإيجابى ، وتوجد علاقة سالبة بين المثابرة والتقييم الذاتى السلبى.

وأجرى باندورا وبارى ومانيول (Bandura & Barry & Manuel, 1992) دراسة كان الهدف منها بحث العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الدافعية الذاتية والانجاز الأكاديمى ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من طلاب المدارس الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية الذات تؤثر تأثيرا دالا على كل من الدافعية الذاتية والانجاز الأكاديمى لدى الطلاب.

وقام عبد العال عجوة (١٩٩٣) بدراسة كان الهدف منها بحث العلاقة بين فاعلية الذات وكل من مستوى الطموح ودافعية الانجاز ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية ـ جامعة المنوفية . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح ، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز.

وهدفت دراسة نادية يوسف (١٩٩٣) إلى توضيح العلاقة بين وجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلبة وطالبات المدارس الثانوية ، وذلك على عينة قوامها (٣١٢) من طلبة وطالبات الصف الثانى الثانوى بمدينة القاهرة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوى الضبط الداخلى وذوى الضبط الخارجى فى مستوى الطموح لصالح ذوى الضبط الداخلى.

كما قام محمد إبراهيم جودة (١٩٩٤) بدراسة أثر كل من وجهة التحكم والجنس على الدافع للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبا وطالبة بالصف الثانى الثانوى بمحافظة الشرقية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوى وجهة التحكم الداخلى وذوى وجهة التحكم الخارجى فى الدافع للإنجاز لصالح ذوى وجهة التحكم

الداخلى. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الدافع للانجاز.

ودرس فيربرزر (Fairbrother, 1996) العوامل المؤثرة على دافعية المثابرة فى العمل لدى الطبيب النفسى، وذلك على عينة مكونة من (٧) من الخبراء فى مجال الطب النفسى ،وتوصل إلى أن التوجهات النظرية . والخلفية العلمية ، والكفاءة تؤثر على دافعية المثابرة فى العمل لدى الطبيب النفسى.

وقام هوارد (Howard, 1996) بدراسة العوامل المرتبطة بدافعية المثابرة لدى الأمهات ، وشملت عينة الدراسة على (١٤) أم ، وتوصلت الدراسة إلى أن تحقيق الذات ، والثقة بالنفس ، وإبتكار استراتيجيات لحل المشكلات مرتبطة ارتباطا قويا بدافعية المثابرة لدى الأمهات.

كما قام باجمان (Bagman, 1998) بدراسة إمكانية استخدام فاعلية الذات ، والعوامل الديموغرافية (الجنس ، الوالدين ، المستوى التعليمى ، الحالة الاقتصادية) فى التنبؤ بالمثابرة لدى الطلاب ، وذلك على عينة (ن = ٧٢٥) من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى أن فاعلية الذات والعمر والحالة الاجتماعية تعتبر منبأ فعال بالمثابرة لدى الطلاب.

وهدفت دراسة كارلين (Carlin, 1998) إلى بحث أثر فاعلية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمى على المثابرة ، وذلك على عينة (ن = ١٣٠) من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال لمفهوم الذات الأكاديمى على المثابرة لدى الذكور والإناث من أفراد العينة ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى المثابرة.

وبحث جرينبرج (Greenberg, 1998) العوامل التى تؤثر فى دافعية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب ، وذلك على عينة (ن = ١٨٠) من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى أن المثابرة لدى طلاب الجامعة تتأثر بكل من : التشجيع

والتأييد من الأخرين ، والتكامل الاجتماعى ، والدافعية الذاتية Self-motivation.

وقام كارول (Carole, 1999) ببحث العلاقة بين المثابرة والإنجاز الأكاديمى لدى عينة (ن = ٥٧٩) من طلاب الجامعة ، ومدى تأثر هذه العلاقة بسلالة وجنس الطالب ، وتوصل إلى وجود علاقة دالة بين المثابرة والانجاز الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ، كما وجد أن هذه العلاقة لا تتأثر بالجنس أو السلالة.

وأجرى فلاى (Fly, 1999) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين دافعية المثابرة لدى الطلاب وأدائهم فى مقرر كمبيوتر ، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (١١٤) طالبا من طلاب الجامعة ، وأوضحت النتائج أن المتغير الأكثر أهمية فى نجاح الطلاب فى مقرر الكمبيوتر هو دافعية المثابرة ، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين الطلاب الذين اجتازوا الاختبار بنجاح والطلاب الذين فشلوا فيه فى مستويات دافعية المثابرة لصالح الطلاب الناجحين.

وبحث ساندلر (Sandler, 1999) العلاقة بين فاعلية الذات والمثابرة ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣٧) من الطلاب فى سن ٢٤ سنة أو أكثر ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين فاعلية الذات والمثابرة لدى أفراد العينة.

وقام دوجان (Duggan, 2000) ببحث بعض المتغيرات المرتبطة بالمثابرة لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١٣) طالبا من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى وجود علاقة دالة بين وجهة التحكم والمثابرة حيث وجد أن الطلاب المثابرون كانوا أكثر تحكما داخليا.

وقامت مارتين (Martin, 2000) بدراسة كان الهدف منها بحث إمكانية التنبؤ بدافعية المثابرة عن طريق متغيرات سيكولوجية (تقاس بقائمة تفضيلات

الشخص) ، ومتغيرات إجتماعية (تقاس بقائمة المشكلات لمونى) . ومتغيرات اتجاهية (تقاس بمقياس الاتجاهات والعادات). ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) من طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المثابرين وغير المثابرين فى الاتجاهات والعادات المقاسة.

وهدفت دراسة ميريت (Merritte, 2000) إلى بحث المتغيرات المعرفية والسلوكية المرتبطة بالإنجاز الأكاديمى ، وذلك على عينة قوامها (٤١١) من تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادى عشر ، وتوصل إلى أن الكفاءة الذاتية والمثابرة على المهمة ارتبطت ارتباطا دالا بالانجاز الأكاديمى ، وأن الطلاب الأكثر مثابرة كانوا أعلى فى الانجاز الأكاديمى.

وبحث واتكنز (Watkins, 2000) أثر العوامل الخارجية غير المعرفية على مثابرة الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي . وتكونت العينة من (٧) طلاب (٤ ذكور ، ٣ إناث) ، وتوصل إلى أن أربعة عوامل خارجية غير معرفية (هى : الوالدين ، الموارد المالية ، الأصدقاء ، مكان المعيشة) تؤثر على مثابرة الطلاب ، وأن عامل الوالدين كان أكثر العوامل تأثيرا على المثابرة لدى الطلاب.

يتضح من خلال هذا العرض لأمثلة الدراسات السابقة أن فاعلية الذات لها تأثير دال على كل من الدافعية الذاتية والانجاز الاكاديمى (Bandura, et.al., 1992) ، ومستوى الطموح (عبد العال عجوة ، ١٩٩٣) ، والمثابرة (Bagman,1998).،وأن وجهة التحكم لها تأثير دال على كل من مستوى الطموح (نادية يوسف ، ١٩٩٣) ، والدافع للانجاز (محمد ابراهيم جودة ، ١٩٩٤) ، والمثابرة (Duggan, 2000).

كما يتضح أيضا عدم وجود أية دراسة عربية ـ فى حدود علم الباحث ـ تناولت أثر فاعلية الذات ووجهة التحكم على دافعية المثابرة. وهذا ما دفع بالباحث للقيام بهذه الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء الاطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة قام الباحث الحالى بصياغة فروض دراسته كما يلى:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب فى دافعية المثابرة تعزى إلى فاعلية الذات (مرتفعة - متوسطة - منخفضة).
٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب فى دافعية المثابرة تعزى إلى وجهة التحكم (داخلى - خارجى).
٣. لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين فاعلية الذات (مرتفعة - متوسطة - منخفضة) ووجهة التحكم (داخلى - خارجى) على دافعية المثابرة لدى الطلاب.

إجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة:

تكونت العينة الكلية للدراسة الحالية من (٣٨٤) طالبا بالصف الأول الثانوى بمدرسة الملك الكامل الثانوية للبنين بمدينة المنصورة. وقام الباحث بتطبيق مقياس وجهة التحكم على العينة الكلية ، وبعد تصحيح المقياس وتحديد درجة لكل طالب ، تم اختيار (٩٦) طالبا من الذين حصلوا على أعلى الدرجات ليمثلوا مجموعة ذوى وجهة التحكم الخارجى ، (٩٦) طالبا من الذين حصلوا على أقل الدرجات ليمثلوا مجموعة ذوى وجهة التحكم الداخلى. ثم قام الباحث بتطبيق مقياس فاعلية الذات على طلاب هاتين المجموعتين (ن = ١٩٢) ، وبعد تصحيح المقياس ، تم اختيار (٦٤) طالبا من الذين حصلوا على أعلى الدرجات ليمثلوا مجموعة المرتفعين فى فاعلية الذات ، (٦٤) طالبا من الذين حصلوا على أقل الدرجات ليمثلوا مجموعة المنخفضين فى فاعلية

الذات ، (٦٤) طالبا الذين حصلوا على درجات متوسطة ليمثلوا مجموعة المتوسطين فى فاعلية الذات. بعد ذلك تم تطبيق اختبار دافعية المثابرة على طلاب جميع المجموعات.

ثانيا أدوات الدراسة:

١ـ مقياس فاعلية الذات:

أعد هذا المقياس شيرير "Sherer" وقام عبد العال عجوة (١٩٩٣) بترجمته وإعداده باللغة العربية. ويتكون الاختبار فى صورته العربية من (٢٣) عبارة. ويطلب من المفحوص إبداء الرأى بالنسبة لكل عبارة على تدريج مكون من سبع نقاط.

ثبات الاختبار:

قام معد المقياس بحساب ثباته باستخدام معامل ϕ وذلك على عينة (ن = ٣٧٦) من طلاب الجامعة ، وحصل على معامل ϕ لعامل فاعلية الذات العامة مقداره (٠,٨٦). وقام عبد العال عجوة (١٩٩٣) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة (ن = ٦٣) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ـ جامعة المنوفية ، وتوصل إلى معامل ثبات للمقياس مقداره (٠,٧٦١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

وقام الباحث الحالى بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة (ن=٦٧) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة ، وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين ، وحصل على معامل ثبات مقداره (٠,٧٩٦) وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

صدق المقياس:

قام معد المقياس بعمل تحليل عاملى للمقياس على عينة (ن = ٣٧٦) من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى عاملين هما فاعلية الذات العامة ، وفاعلية الذات الاجتماعية. وقام أيضا بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد نفس العينة على المقياس ودرجاتهم على مقاييس أخرى تقيس الضبط الشخصى ، والمرغوبية الاجتماعية ، وقوة الانا ، والكفاية فى العلاقات الشخصية ، وتقدير الذات ، وتوصل إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

وقام عبد العال عجوة (١٩٩٣) بحساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة (ن=٦٩) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة المنوفية على المقياس ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات ، وتوصل إلى معامل ارتباط مقداره (٠,٣٥٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

وقام الباحث الحالى بحساب صدق المقياس وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة (ن=٦٧) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة على المقياس ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات من مقاييس التنظيم الهرمى للدوافع والحاجات عند ماسلو إعداد ممدوح الكنانى (١٩٨٧) ، وحصل على معامل ارتباط مقداره (٠,٤٦٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

٢- مقياس وجهة التحكم:

أعد هذا المقياس و.هـ. جيمس "W.H. James" وقام طلعت عبد الرحيم (١٩٨٥) بترجمته وإعداده باللغة العربية. ويتكون المقياس فى صورته العربية من (٦٠) عبارة ، ثلاثون عبارة تقيس وجهة التحكم ، وهى العبارات التى تحمل الأرقام الزوجية ، وثلاثون أخرى وضعت حتى لا يكتشف المفحوص الهدف من المقياس. وتستخدم طريقة ليكرت فى الاجابة على عبارات المقياس.

وتنحصر درجات المقياس نظريا من صفر (تحكم داخلى) إلى تسعين درجة (تحكم خارجى).

ثبات المقياس:

قام طلعت عبد الرحيم (١٩٨٥) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة (ن=٩٦) من طلاب كلية التربية ـ جامعة المنصورة بفاصل زمنى قدره أسبوعين ، وحصل على معامل ثبات مقداره (٠,٨٤١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١). كما قام فاروق جبريل (١٩٨٩) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع على عينة (ن=٥٥) من طلاب كلية التربية ـ جامعة المنصورة ، وتوصل إلى معامل ثبات مقداره (٠,٩٢٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

وقام الباحث الحالى بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق . بفاصل زمنى قدره أسبوعين . على عينة (ن=٦٧) من طلاب الصف الأول الثانوىبمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة ، وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٧٩٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

صدق المقياس:

قام طلعت عبد الرحيم (١٩٨٥) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ، واحتفظ بالعبارات التى كانت نسبة الاتفاق عليها تزيد عن ٨٠٪. كما قام أيضا بحساب صدق التكوين الفرضى الذى يقوم على فحص النظرية القائمة خلف المقياس.

وقام الباحث الحالى بحساب صدق المقياس عن طريق ايجاد معامل الارتباط بين درجات عينة (ن=٦٧) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة على المقياس ودرجاتهم على مقياس وجهة الضبط إعداد

علاء الدين كفافى (١٩٨٢) ، وحصل الباحث على معامل ارتباط مقداره (٠,٧٥٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

٣. اختبار دافعية المثابرة ـ إعداد الباحث:

عندما شرع الباحث الحالى فى القيام ببحثه ، اتضح له عدم وجود أية أداه فى البيئة العربية لقياس دافعية المثابرة ، ولهذا قام بإعداد هذه الأداه بهدف قياس دافعية المثابرة. واعتمد الباحث الحالى فى إعداده لهذا الاختبار على نتائج الدراسات والبحوث التى تناولت دافعية المثابرة والدافعية بصفة عامة. وكذلك على وجهات النظر المختلفة التى تناولت المثابرة والتعريفات المختلفة لها. هذا بالإضافة إلى التعريف الإجرائى الذى تبناه الباحث الحالى لدافعية المثابرة.

وطلب الباحث الحالى من مجموعة (ن = ٥٠) من طلاب المرحلة الثانوية أن يجيبوا على السؤالين التاليين: ماذا تفعل لو طلب منك القيام بعمل صعب يتخلله عقبات كثيرة ، ويحتاج إلى جهد ووقت كبيرين؟ ، ماذا تفعل لو واجهتك مشكلة صعبة جدا تؤدى إلى التعب والملل وتريد أن تحلها؟. ثم قام الباحث بتجميع اجابات الطلاب بهدف معرفة خصائص الطلاب ذوى الدافعية العالية للمثابرة للاستعانة بها عند صياغة عبارات الاختبار.

وقد مر اختبار دافعية المثابرة بعدة خطوات هى:

أ ـ فى ضوء المحددات سالفة الذكر قام الباحث الحالى بصياغة (٤٢) عبارة ـ هى الصورة الأولية للاختبار .

ب ـ عرض الباحث الاختبار على خمسة (*)من أساتذة علم النفس بكلية التربية جامعة المنصورة بهدف تحكيم عباراته من حيث سلامة الصياغة

(*) يتقدم الباحث بالشكر إلى كل من: ١ـ أ.د. محمد ثابت على الدين ٢ـ أ.د. شاكر قنديل ٣ـ أ.د. ممدوح عبد المنعم الكنانى ٤ ـ أ.د. فتحى الزيات ٥ ـ أ.د. فاروق جبريل على قيامهم بتحكيم المقياس.

ووضوحها وملاءمتها لعينة الدراسة الحالية ، ومدى قدرة هذه العبارات على قياس ما وضعت من أجله. وقد احتفظ الباحث بالعبارات التى اتفق عليها أربعة على الأقل من المحكمين الخمسة.كما قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة بالنسبة لبعض العبارات. وهكذا استقر الاختبار فى صورته النهائية [ملحق (١)] على (٣٢) عبارة منها (٧) عبارات سالبة تحمل أرقام (٥ ، ٧ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨).

وفيما يتعلق بتعليمات الاختبار فإنه يطلب من المفحوص وضع علامة (✓) أمام كل عبارة فى الخانة التى تنطبق على رأيه ، ويوجد خمس بدائل للإجابة هى: موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بشدة ، والدرجات المقابلة لهذه البدائل بالنسبة للعبارات الموجبة هى ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب ، وبالنسبة للعبارات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تكون الدرجات المقابلة للبدائل هى : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ . ٥ على الترتيب.

ثبات الاختبار:

قام الباحث الحالى بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة (ن = ٩٥) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة ، بفاصل زمنى قدره أسبوعين. وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٨٢١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

صدق الاختبار:

بالإضافة إلى صدق المحكمين ، قام الباحث بحساب الصدق التلازمى للاختبار حيث أكدت الدراسات وجود علاقة دالة بين دافعية المثابرة والانجاز الاكاديمى (Merritte,2000; Carole,1999; Fly, 1999) ، كما توصل محى الدين حسين (١٩٨٨) إلى أن الدافع للمثابرة والدافع للانجاز عاملين من

أهم العوامل المكونة للدافعية العامة. ولذلك قام الباحث الحالى بإيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة (ن = ٩٥) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة على اختبار دافعية المثابرة ودرجاتهم على اختبار الدافع للإنجاز إعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٨١) وتوصل إلى معامل ارتباط قدره (٠,٦٨٣) وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة:

لاختبار فروض الدراسة ، تم استخدام تحليل التباين الثنائى "Two way ANOVA" وذلك للكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة فى دافعية المثابرة تبعا لمستوى فاعلية الذات والكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة فى دافعية المثابرة تبعاً لوجهة التحكم ، وكذلك للكشف عن الدلالة الإحصائية للتفاعل بين فاعلية الذات ووجهة التحكم على دافعية المثابرة لدى أفراد العينة. هذا وقد تم استخدام اختبار نيومان كولز "Newman-Keuls Test" لإجراء المقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات متغير فاعلية الذات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى بحث أثر فاعلية الذات (مرتفعة ـ متوسطة ـ منخفضة) على دافعية المثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوى والتعرف على أثر وجهة التحكم (داخلى ـ خارجى) على دافعية المثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وبيان أثر التفاعل بين فاعلية الذات ووجهة التحكم على دافعية المثابرة لدى الطلاب،وقد تم جمع البيانات وإدخالها فى الحاسب الألى وتم استخدام برنامج "SPSS". ويوضح الجدول رقم (١) أعداد أفراد

العينـة ، والمتوسطات الحسـابية ، والانحـرافـات المعياريـة لمسـتويات كـل مـن متغيرى الدراسة فى دافعية المثابرة.

جدول (١)

أعداد الأفراد والمتوسطات والانحرافات

المعيارية لمستويات متغيرى الدراسة فى دافعية المثابرة.

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
فاعلية الذات	مرتفع	٦٤	١٤١,٣٤	٢١,٧٩
	متوسط	٦٤	١٢٥,٦٢	١٦,٧٤
	منخفض	٦٤	١٢١,٥٧	١٩,٤٨
وجهة التحكم	داخلي	٩٦	١٣٧,٦٢	٢٢,٠٥
	خارجي	٩٦	١٢١,١٠	٢١,٨٧

ولاختبـار فـروض الدراسـة وللكشـف عـن الدلالـة الاحصائيـة للفـروق بـين متوسطات درجات أفـراد عينـة الدراسـة تبعـا لفاعليـة الـذات ووجهـة التحكـم والتفاعل بينهما ، تم استخدام تحليل التباين الثنائى Two way ANOVA ويوضح الجدول رقم (٢) تحليل التباين الثنائى (فاعلية الذات × وجهة التحكم) لمتوسطات درجات أفراد العينة فى دافعية المثابرة.

جدول (٢)

تحليل التباين الثنائى

(فاعلية الذات × وجهة التحكم) لمجموعات الدراسة فى دافعية المثابرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	٢٢٨٨,٥١	٢	١١٤٤,٢٥	٢١,٥٧	٠,٠١
وجهة التحكم	١٣٧٦,٦٥	١	١٣٧٦,٦٥	٢٥,٩٥	٠,٠١
التفاعل فاعلية الذات × وجهة التحكم	٢٦٣,٠٢	٢	١٣١.٥١	٢.٤٨	غير دال
الخطأ	٩٨٦٤,٢٣	١٨٦	٥٣,٠٣		
الكلى	١٣٧٩٢,٤١	١٩١			

الفرض الأول: وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب فى دافعية المثابرة تعزى إلى فاعلية الذات (مرتفعة ـ متوسطة ـ منخفضة).

ويتضح من جدول (٢) صحة هذا الفرض حيث توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين مستويات فاعلية الذات الثلاثة (مرتفعة ـ متوسطة ـ منخفضة) فى دافعية المثابرة.

ولكى يتم تحديد الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات مستويات فاعلية الذات الثلاثة (مرتفعة ، متوسطة ، منخفضة) فى دافعية المثابرة . تم استخدام اختبار نيومان كولز "Newman – keuls" لهذه الغاية (Glass & Hopkins,1984 , 374 – 376) . وذلك بعد ترتيب متوسطات درجات الطلاب فى دافعية المثابرة تصاعديا تبعا لمستوى فاعلية الذات.

ويوضح جدول (٣) الدلالات الإحصائية للفروق بين متوسطات مستويات فاعلية الذات الثلاثة في دافعية المثابرة.

جدول (٣)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب

على اختبار دافعية المثابرة تبعا لمستوى فاعلية الذات.

مستويات فاعلية الذات	المتوسط الحسابي	١٢١,٥٧	١٢٥,٦٢	١٤١.٣٤
منخفضة	١٢١,٥٧	—	٤,٠٥	١٩.٧٧*
متوسطة	١٢٥,٦٢		—	١٥,٧٢*
مرتفعة	١٤١,٣٤			—

* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فى دافعية المثابرة بين مجموعة الطلاب المرتفعين فى فاعلية الذات ومجموعة الطلاب المنخفضين فى فاعلية الذات لصالح المرتفعين ، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فى دافعية المثابرة بين مجموعة الطلاب المرتفعين فى فاعلية الذات ومجموعة الطلاب المتوسطين فى فاعلية الذات لصالح المرتفعين ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا فى دافعية المثابرة بين مجموعة المتوسطين فى فاعلية الذات ومجموعة المنخفضين فى فاعلية الذات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ساندلر (Sandler, 1999) حيث وجد ارتباط دال بين فاعلية الذات والمثابرة. كما تتفق مع ما توصل إليه عبد العال عجوة (١٩٩٣) من أن فاعلية الذات ترتبط ارتباطا دالا مع دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض فى ضوء ما ذكره باندورا (Bandura, 1998, 128-129) من أن فاعلية الذات تزيد من دافعية الفرد

بطرق عديدة. فعلى أساس معتقدات الفاعلية الشخصية يختار الفرد التحديات التي يقوم بها ، والجهد الذى يبذله والفترة الزمنية التى يستمر فيها لمواجهة الصعوبات. والشخص الذى يكون لديه معتقدات قوية عن قدراته يثابر حتى ينجح فى اتمام العمل ويصل إلى هدفه.

ولذلك فإن الطلاب ذوى فاعلية الذات المرتفعة يكون لديهم دافعية للمثابرة أعلى من الطلاب المتوسطين والمنخفضين فى فاعلية الذات. ويؤكد ذلك ما تذكره عواطف حسين (١٩٩٣ ، ٤٦١) من أن فاعلية الذات تمثل مركزا هاما فى دافعية الأفراد للقيام بأى عمل أو نشاط ، وما استنتجته الدراسات (Collins,1982,194; Bong, 1997,697) من أن الأفراد المرتفعون فى فاعلية الذات يثابرون وقتا أطول لإعادة العمل على حل المشكلات والقيام بالمهام الصعبة.

وبذلك يمكننا القول بأن فاعلية الذات تؤثر تأثيرا دالا على دافعية المثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

الفرض الثانى: وينص على أنه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب فى دافعية المثابرة تعزى إلى وجهة التحكم (داخلى - خارجى). ويتضح من جدول (٢) صحة هذا الفرض حيث توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب ذوى وجهة التحكم الداخلى والطلاب ذوى وجهة التحكم الخارجى فى دافعية المثابرة. كما يتضح من جدول (١) أن متوسط درجات الطلاب ذوى وجهة التحكم الداخلى فى دافعية المثابرة (١٣٧,٦٢) أكبر من متوسط درجات الطلاب ذوى وجهة التحكم الخارجى فى دافعية المثابرة (١٢١,١٠).

وبذلك تكون الفروق الدالة الموجودة بين الطلاب ذوى وجهة التحكم الداخلى والطلاب ذوى وجهة التحكم الخارجى فى دافعية المثابرة لصالح ذوى وجهة التحكم الداخلى. وبالتالى فإن نتائج هذا الفرض تؤكد وجود تأثير دال لوجهة التحكم على دافعية المثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع توصل إليه صلاح أبو ناهية (١٩٨٤) من أن الأفراد ذوى وجهة التحكم الداخلى يتميزون بالثقة بالنفس ، والطموح ، والمثابرة من أجل الوصول للهدف ، وذلك عند مقارنتهم بذوى التحكم الخارجى. كما تتفق أيضا مع ما توصل إليه دوجان (Duggan, 2000) من وجود علاقة دالة بين وجهة التحكم والمثابرة ، وما توصل إليه ممدوح الكنانى (١٩٩١) من وجود علاقة دالة بين وجهة التحكم وكل من الدافع للانجاز والدافع للجدارة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن الطلاب ذوى وجهة التحكم الداخلى يعتقدون أن أحداث حياتهم تابعة لقدراتهم ومهاراتهم ، بينما الطلاب ذوى وجهة التحكم الخارجى يرجعون نتائج أعمالهم للحظ والصدفة. لذلك فإن ذوى وجهة التحكم الداخلى تكون دافعيتهم للمثابرة مرتفعة عند مقارنتهم بذوى التحكم الخارجى.

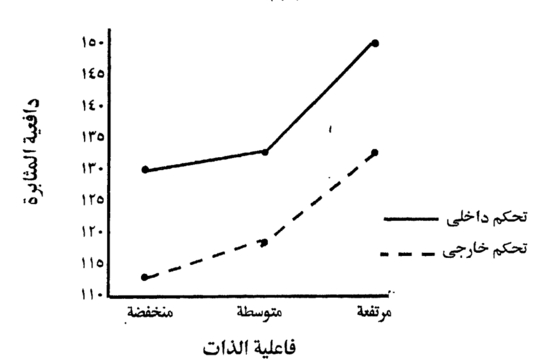
كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما يذكره موسى جبريل (١٩٩٦ ، ٣٦٠) من أنه توجد مؤشرات على أن ذوى وجهة التحكم الداخلى أعلى دافعية ، ويبذلون جهدا أكبر فى المهام التى تتطلب نشاطا عقليا ، مقارنة بذوى وجهة التحكم الخارجى.

الفرض الثالث : وينص على أنه لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين فاعلية الذات (مرتفعة ـ متوسطة ـ منخفضة) ووجهة التحكم (داخلى ـ خارجى) على دافعية المثابرة لدى الطلاب.

يتضح من جدول (٢) عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين فاعلية الذات (مرتفعة ـ متوسطة ـ منخفضة) ووجهة التحكم (داخلى ـ خارجى) على دافعية المثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوى. وبذلك فإن النتائج تدل على تحقق الفرض الثالث حيث اتضح عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين فاعلية الذات ووجهة التحكم على دافعية المثابرة.

ويوضح شكل (١) أن الطلاب المنخفضين فى فاعلية الذات ومن ذوى التحكم الخارجى سجلوا أدنى متوسط فى درجات دافعية المثابرة (١١٢,٦٢) بينما الطلاب المنخفضين فى فاعلية الذات ومن ذوى التحكم الداخلى تحسن متوسط درجاتهم على اختبار دافعية المثابرة بشكل ملحوظ (١٢٩,٩٢).

أما الطلاب المتوسطين فى فاعلية الذات ومن ذوى التحكم الخارجى كان متوسط درجاتهم فى دافعية المثابرة (١١٧,٨٤) بينما الطلاب المتوسطين فى فاعلية الذات ومن ذوى التحكم الداخلى تحسن متوسط درجاتهم على اختبار دافعية المثابرة (١٣٢,٤٦). هذا فى حين تفوق الطلاب المرتفعون فى فاعلية الذات ومن ذوى وجهة التحكم الداخلى فى دافعية المثابرة (١٤٩,٩٤) بينما كان متوسط درجات دافعية المثابرة لدى الطلاب المرتفعون فى فاعلية الذات ومن ذوى التحكم الخارجى (١٣٢,٤٩).



شكل (١) تمثيل بيانى للمتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب فى دافعية المثابرة تبعا لمتغيرى فاعلية الذات ووجهة التحكم.

ومن النتائج السابقة يتضح أن كل من فاعلية الذات ووجهة التحكم تؤثران تأثيراً دالا على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وأنه لا يوجد تأثير دال للتفاعل بينهما على دافعية المثابرة لدى الطلاب. ولذلك يمكن الاستنتاج بأن فاعلية الذات ووجهة التحكم من أهم العوامل المؤثرة فى دافعية المثابرة ، وأنه لكى ننمى دافعية المثابرة لدى الطلاب لابد لنا من أن نساعدهم أولا على أن يكون لديهم فاعلية ذات عالية وتحكم داخلى.

وتوصى الدراسة الحالية بضرورة تشجيع وتنمية دافعية المثابرة لدى الطلاب من خلال تنمية فاعلية الذات والتحكم الداخلى لدى هؤلاء الطلاب سواء فى المدرسة عن طريق المعلم والبرامج التربوية المختلفة أو فى الأسرة عن طريق الوالدين. وذلك لأن دافعية المثابرة تلعب دوراً هاماً فى التأثير على متغيرات الجانب المعرفى لدى الفرد ، كما أن لها أهمية كبيرة بالنسبة للعمل الابداعى ، بالإضافة إلى أن كفاءة توظيف الفرد لقدراته المختلفة تعتمد على دافعية المثابرة لديه.

مراجع الدراسة

١- أنور الشرقاوى (٢٠٠١). الدافعية والانجاز الأكاديمى والمهنى وتقويمه. الجزء الأول : القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- سامى أبو بيه (١٩٨٦). دافعية المعلمين للعمل التربوى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والمهنية ، مجلة كلية التربية : جامعة المنصورة . العدد السابع ، ص ص ٨ - ٨٤.

٣- صلاح أبو ناهيه (١٩٨٤). مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة : كلية التربية . جامعة عين شمس.

٤- طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٥). تقنين مقياس جيمس لوجهة التحكم (الداخلى - الخارجى) فى البيئة المصرية . مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة :عدد ٦ ؛ جزء ٥ ، ص ص ٣٤٣ - ٣٧١.

٥ - عبد العال حامد عجوة (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الانجاز . مجلة كلية التربية . جامعة طنطا . عدد ١٨ ؛ ص ص ٣١٩ - ٣٣٩.

٦- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). الدافعية للانجاز . القاهرة . دار غريب للطباعة والنشر.

٧- علاء الدين كفافى (١٩٨٢). مقياس وجهة الضبط . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ - عواطف حسين صالح (١٩٩٣). الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعى ، مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة . عدد ٢٣ . ص ص ٤٦١ - ٤٨٧.

٩- فاروق السعيد جبريل (١٩٨٩). أساليب المعاملة الوالدية وسمات الشخصية لدى أصحاب وجهة التحكم (الداخلى - الخارجى)

"دراسة استكشافية" . مجلة كلية التربية : جامعة المنصورة . عدد ١٠ ، جزء ٣ ، ص ص ٧٩ - ١٣٩.

١٠- فاروق عبد الفتاح (١٩٨١). اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

١١- محمد ابراهيم جودة (١٩٩٤). تأثير اختلاف كل من وجهة التحكم والجنس والتخصص الأكاديمى على الدافع للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية : مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق . عدد ٢١ . الجزء الثانى.

١٢- محى الدين حسين (١٩٨٧). التنشئة الأسرية والابناء الصغار . القاهرة . الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٣- ــــــــــــ (١٩٨٨). الدافعية العامة وأبعادها عند الذكور : دراسة عاملية فى إطار المجتمع السعودى . دراسات فى الدافعية والدوافع . القاهرة : دار المعارف.

١٤- مرفت أحمد شوقى (١٩٩٧). المثابرة والمرض العقلى . القاهرة . دار غريب للطباعة والنشر.

١٥- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٨٧). مدى تحقيق التنظيم الهرمى للحاجات عند ماسلو ، المنصورة ، مكتبة ومطبعة النهضة.

١٦- ــــــــــــ (١٩٨٨). بحوث الابتكارية فى البيئة المصرية بين النظرية والتطبيق : المنصورة : مكتبة ومطبعة النهضة.

١٧- ــــــــــــ (١٩٩١). مركز التحكم (الداخلى - الخارجى) فى التدعيم وعلاقته ببعض المتغيرات الدافعية : دراسات وقراءات فى علم النفس التربوى : المنصورة ، مكتبة ومطبعة النهضة.

١٨- موسى جبريل (١٩٩٦). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسى والتكيف النفسى لدى المراهقين : مجلة دراسات العلوم التربوية . الأردن ، مجلد ٢٣ : عدد ٢ ، ص ص ٣٥٨ - ٣٧٨.

١٩- نادية السيد يوسف (١٩٩٣). وجهة الضبط لدى طلبة وطالبات المدارس الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، عدد ٣٢.

20- Bagman, L. (1998). Self-efficacy and selected variables as predictors of persistence for first quarter students at a proprietary institution, Diss. Abs. Int., 58, 7, 2543A.

21- Bandura, A. (1998). Self-efficacy : the exercise of control, New York, W.H.Freeman and Company.

22- Bandura, A.& Barry,Z. & Manuel, M. (1992). Self-motivation for academic attainment the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting, American Educational Research Journal, 29, 3 , PP. 663 – 676.

23- Bong, M. (1997). Generality of academic self-efficacy judgments: evidence of hierarchical relations, Journal of Educational Psychology, 89 , 4 , PP. 696 - 709.

24- Carlin, L. (1998). Becoming average: factors influencing persistence of high–achieving college students in science and engineering programs, Diss. Abs. Int., 58 , 12 , 6834 B.

25- Carole, J. (1999). The relationship between environmental variables and attrition persistence, and academic success of majority and minority college students, Diss Abs. Int., 60, 3, 653 A.

26- Collins, J. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.

27- Dalton, N. (1980). Effect of effort attribution ,reinforcement on persistence of a cognitive and motor task, diss. Abs. Int., 40 , 9 , 4955 A.

28- Day, E. (1999). Persistence training and social learning theory: implications for transfer of organizational training, Diss. Abs., int., 59 , 8 , 4517B.

29- Desbiens, B. (1980). A comparative analysis of psychological development and vocational maturity of adult retraining students persistence at a community college, Diss. Abs. Int., 41 , 1 , 104A.

30- Duggan,M. (2000). Examination of persistence factors and their relationship to success in colligiate mathematics for remedial and non-remedial college students at a four-year inetitution, Dis. Abs. Int., 60, 10, 3614A.

31- Fairbrother, E. (1996). Factors that impact on the motivation and persistence of the young adult: implication for holistic approach to literacy, Diss. Abs. Int., 56, 10, 3817A.

32- Fly, P. (1999). Student persistence, reading comprehension and success in the self-paced, computer – assisted cours, Diss. Abs. Int., 60, 10, 5234B.

33- Glass, G. & Hopkins, K. (1984). Statistical methods in education and psychology, Inc., Prentice – Hall.

34- Greenberg, S. (1998). Factors that influence persistence among students in middle adulthood at the public two – year college, Diss. Abs. Int., 58 , 8, 2975A.

35- Hamilton, J. (1975). Prediction of persistence and performance with the Hermans prestatic motivation test, Educational and Psychological Measurement, 35, PP. 915 – 920.

36- Howard, N. (1996). Factors that contribute to the motivation of mathers to persist in college , or , the alma mater within, Diss. Abs. Int., 57, 2, 635A.

37- Jeffery, k. (1998). The effects of subgoal difficulty on self-motivated persistence, Diss. Abs. Int., 48, 6, 2940 A.

38- Martin, P. (2000). Identication of psychological variables important for persistence in college by underprepared students, Diss. Abs. Int., 60, 10, 5243B.

39- M,Cue, H. (1998). Relation among self-efficacy, acadmic achievement, resource utilization , and persistence in a sample of nontraditional college students, 58, 8, 2960A.

40- Merritte, k. (2000). A domain-specific invistigation of goal orientation, ralated cognitive, and behavioral variables, and predication model for academic achievement, Diss. Abs. Int., 60, 10, 5243B.

41- Nation, J. & Conney, B. & Gartrell, E. (1979). Durability and generalizability of persistence training, Journal of Abnormal Psychology, 88, 2, PP. 121 – 136.

42- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students, Psychology in the schools, 33, 2, 163-179.

43- Sandler, M. (1999). Career decision – making self-efficacy and an integrated model of student persistence in a continuing hier education adult degree program, Diss. Abs. Int., 59, 9, 3372A.

44- Shell, D. & colvin, C. (1995). Self-efficacy, attribution, and autcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences, Journal of Educational Psychology, 87, 3, PP, 386-398.

45- Thomas, J. (1999). Relationship efficacy: the prediction of goal attainment by dating couples, Diss. Abs. Int., 59, 10, 5623B.

46- Vick, N. (1997). Personal and environmental factors affecting the self-esteem and persistence of women in a college of engineering, Diss. Abs. Int., 57, 9, 5982B.

47- Watkins, W. (2000). The perceived effects of non-cognitive external factors on the persistence of African American college students, Diss. Abs. Int., 60, 8, 2832A.

ملحق (١)

إختبار دافعية المثابرة

الاسم: الجنس (ذكر . أنثى):

الصف الدراسى : المدرسة:

تعليمات

- أمامك مجموعة من العبارات والمطلوب منك الإجابة عليها بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة فى الخانة التى تنطبق على رأيك.
- إذا كنت موافق بشدة ضع (✓) تحت خانة موافق بشدة.
- وإذا كنت موافق ضع (✓) تحت خانة موافق.
- وإذا كنت غير متأكد ضع (✓) تحت خانة غير متأكد.
- وإذا كنت غير موافق ضع (✓) تحت خانة غير موافق.
- وإذا كنت غير موافق بشدة ضع (✓) تحت خانة غير موافق بشدة.
- أجب عن جميع العبارات ولا تترك أى عبارة بدون إجابة
- ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ـ فقط كن صادقا فى احتياراتك

م	العبـــــــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أقوم بحل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد					
٢	أبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهني					
٣	أتحمل المشقة لأطول فترة ممكنة لتحقيق الهدف					
٤	أستطيع مواصلة العمل رغم وجود العقبات					
٥	عندما تواجهنى صعوبة فى عمل ما . فإنى أطلب مساعدة الآخرين					
٦	أحرص على الاستمرار في إكمال مهمة ما رغم المشاق					
٧	استسلم بسهولة للفشل في المهام الصعبة					
٨	أثق دائما في قدرتي على تنفيذ ما أريد					

م	العبـــــــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٩	**لا أتخلى عن رأيي بسرعة**					
١٠	**استطيع أن أذاكر لفترة طويلة دون أن أتعب**					
١١	**استطيع مقاومة التعب لفترة طويلة**					
١٢	**أواجه الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذى أقوم به**					
١٣	عندما تواجهنى مشكلة ما . لا أتوقـف عـن التفكـير فيـها حتى أجد حلا لها					
١٤	أحب حل المسائل والألغاز الصعبة					
١٥	عادة لا أكمل الأعمال التي أجدها صعبة					
١٦	إذا فشلت فـى حـل مشكلة مـا مـرة . فإنى أتوقـف عــن التفكير فيها					
١٧	أتمسك بهدفي رغم الصعوبات					
١٨	استغرق في العمل لمدة طويلة					
١٩	استمر في تحمل أداء الواجبات المنزلية رغم التعب والملل					
٢٠	أحرص دائما على إكمال العمل الذى أقوم به حتى نهايته					
٢١	كثيرا ما اتحمل وأواصل الكفاح من أجل إنجاز بعض الأعمال					
٢٢	أتوقف عن المذاكرة في الوقت المحدد حتى لو لم انتهى منها					
٢٣	كثيرا ما أندمج في الأنشطة لمدة طويلة					
٢٤	عندما أقوم بأداء أحد الأعمال الصعبة : فإنى أواصل العمـل حتى أنتهي منه تماماً					

م	العبـــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٥	عندما أبدأ في قراءة كتاب ما ، فإني لا أتركه حتى أنتهى منه					
٢٦	أتوقف عن إكمال العمل الذى أقوم به بمجرد شعوزى بأى تعب					
٢٧	عندما أقوم بعمل ما ، فإني أعمل بتركيز شديد					
٢٨	عندما أقوم بعمل صعب ، فإني أحب أن آخذ فترات راحة					
٢٩	أقوم بحل المشكلات التي تحتاج إلى بذل جهد لفترة طويلة					
٣٠	عندما تطرأ لى فكرة معينة . فإني أظل مشغولا بها حتى أنفذها					
٣١	أستمر في محاولة حل مشكلة ما رغم الصعوبات					
٣٢	لا أيأس بسهولة عندما أفشل في حل مسألة رياضية					

البحث الثالث

توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " دراسة تنبؤية"

توجهات الهدف وأساليب التعلم فى علاقتهما بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية"

د/ إبراهيم إبراهيم أحمد
مدرس علم نفس تربوى
كلية التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

مقدمة :

لقد كان التحصيل الأكاديمى وسيظل محور اهتمام العديد من التربويين عامة والمتخصصين فى علم النفس التربوى خاصة لما له من أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وآبائهم ومعلميهم ، فالتحصيل الأكاديمى يعد من أهم نتائج العملية التربوية ، كما يعد معيارا أساسيا فى الحكم على نتائج هذه العملية. ولهذا يسعى الباحثون من أجل تحسين التحصيل الأكاديمى وتنميته عن طريق البحث عن المتغيرات المعرفية وغير المعرفية التى تؤثر فيه وتتنبأ به. وتعتبر توجهات الهدف Goal orientations وأساليب التعلم Learning styles من المتغيرات الهامة التى تؤثر فى التحصيل الأكاديمى وتتنبأ به. حيث أكد جونسون وآخرون (Johnson, et. al., 2000, 726) أن توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) لها تأثيرات مختلفة على الأداء والدافعية والرضا عن الأداء ، وأننا نستطيع التنبؤ بأداء الفرد فى مواقف التعلم المختلفة من خلال معرفة توجهات الهدف لديه. كما توصل الباحثون إلى وجود تأثير دال لتوجهات الهدف على كل من التحصيل الأكاديمى وفاعلية الذات الأكاديمية(Walle, et. Al., 2001) ، والإنجاز الأكاديمى (Gilbert, 1999) ، وحل المشكلات (Cawley, 1999) ، والقدرة على التعلم والنجاح فيه(Martinez, 1999) ، والدافعية للتعلم (Towler & Dipboy, 2001). كما توصلت الدراسات أيضا إلى وجود تأثير دال لأساليب التعلم على كل من التحصيل الأكاديمى (محمود عوض الله ، ١٩٨٨ ؛ سبيكة يوسف ، ٢٠٠١ ؛

(Lee, 1999; Bagdan, 2000; والإنجاز الأكاديمى ؛ Miller, 1997) .Schipper, 2000; Worrell, et. al., 2001)

وظهر مفهوم توجه الهدف Goal orientation من خلال بحوث دويك Dweck عام ١٩٨٦ ، والتى حدد فيها مفهوم توجه الهدف على أنه بعد من أبعاد الشخصية Personality dimension وافترض أن الأفراد يكون لديهم تفضيلات مختلفة لتوجه الهدف فى مواقف الانجاز. كما حدد دويك نوعين لتوجهات الهدف هما:

(أ) توجه التعلم Learning orientation.

(ب) توجه الدرجة Grade orientation (Walle, et. al. 2001, 629).

وتؤدى توجهات الهدف (التعلم ــ الدرجة) إلى أنماط استجابة مختلفة للتعامل مع المهمة الصعبة ، فالأفراد ذوو توجه التعلم يتبعون نمط استجابة مناسب ، حيث يثابرون ، ويبذلون الجهد ، ويستمتعون بصعوبة المهمة. بينما الأفراد ذوى توجه الدرجة يتبعون نمط استجابة غير مناسب ، حيث ينسحبون من المهمة ، ويقومون بعمل عزو سلبى للقدرة ، ويقررون ميلهم المنخفض نحو المهمة. ومن الملاحظ أن كلا التوجهين (التعلم ــ الدرجة) غير متعارضين ، حيث وجد الباحثون أن الأفراد يمكن أن يكونوا مرتفعين أو منخفضين فى كل من التوجهين. فعلى سبيل المثال ، نجد أن الأفراد المرتفعين فى كلا التوجهين يكون أداءهم مرتفع بالمقارنة بغيرهم (Button, et. al., 1996, 32).

وبدأت الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم فى العقدين السادس والسابع من القرن العشرين ، وكان كولب Kolb من أبرز الباحثين فى هذا الموضوع حيث توصل (Kolb, 1985) إلى نموذج لأساليب التعلم يشمل أربعة أساليب هى:

(أ) العيانى Concrete ، (ب) التأملى Reflective ، (ج) المجرد Abstract ، (د) النشط Active.

مشكلة الدراسة:

نشأ الإحساس بالمشكلة من عدة نقاط هى:

- أن توجهات الهدف Goal orientations (التعلم - الدرجة) تعد مجالا مركزيا مهما لفهم السلوك الدافعى للطلاب فى مواقف الإنجاز (Brett & Walle, 1999, 865) ، وأن تحديد الأنماط المختلفة لتوجه الهدف لدى الطلاب ، ومعرفة الظروف والعوامل التى تؤدى إلى ظهور هذه التوجهات تساعد المعلم على استثارة دافعية الطلاب ليشاركوا بفاعلية فى عملية التعلم (Ames & Archer, 1988, 260).
- أن النظرية المعرفية الاجتماعية Social-cognitive theory تفترض وجود علاقة سببية بين توجهات أهداف الفرد واستجاباته فى المواقف الأكاديمية (Roedel & Schraw, 1994, 1014).
- ما أشار إليه جونسون وآخرون (Johnson, et. al., 2000, 726) من أنه يمكن التنبؤ بأداء الفرد فى موا قف التعلم من خلال معرفة توجهات الهدف لديه.
- اقتراح فورد وآخرون (Ford, et. at., 1998, 219) بأن توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) قد تؤدى إلى اختلاف ا لطلاب فى أبعاد معرفية وشخصية هامة. وتؤيد نتائج الدراسات هذا الاقتراح حيث توصلت إلى أن توجهات الهدف تؤثر فى كل من فاعلية الذات (Edward, 2000) ، واستخدام الاستراتيجية المعرفية cognitive strategy use (Thomas, 2000) ؛ والقدرة على التعلم (Martinez, 1999) ، والعزو السببى للنجاح والفشل الأكاديمى (Gilbert, 1999) ؛ وحل المشكلات (Cawley, 1999).

- تساؤل وال وآخرون (Walle, et. al., 2001, 631) عن: كيف تؤدى توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) إلى أنماط استجابة مختلفة فى السلوك ، والمعرفة ، وأداء المهمة؟
- ما أشار إليه توماس (Thomas, 2000) من أننا بحاجة إلى فهم أعمق وأوضح لآلية تأثيرات توجهات الهدف.
- أن مفهوم توجه الهدف هو مفهوم حديث نسبيا ، ولم تهتم به الدراسات العربية بعد.
- افتراض كولب (Kolb, 1985) من خلال نظريته لأسلوب التعلم learning style theory أن المتعلم الناجح يستخدم ويتتفع بأربعة أساليب للتعلم هى: العيانى Concrete، والمجرد Abstract ، والتأملى Reflective ، والنشط Active.
- ما ذكره فلدر (Felder, 1993, 287) من أن الكشف عن أسلوب الطالب فى التعلم يعتبر أحد المداخل الهامة التى تساعد المعلم على تنظيم وتوجيه فصله بما يحقق أقصى استفادة ممكنة من العملية التربوية.
- إهمال الدراسات العربية لنموذج كولب Kolb فى أساليب التعلم (العيانى ، المجرد ، التأملى ، النشط) ، رغم أنه من أهم النماذج النظرية التى تناولت أساليب التعلم ، واهتمامها فقط ببحث بعض أساليب التعلم مثل السطحى والعميق (بسبوسه الغريب ، ١٩٩٤) ، السمعى والبصرى (شاكر عبد الحميد ، ١٩٩٤) ، التعاون والتنافس (علاء الشعراوى ، ١٩٩٥) ، الفردى والجمعى (سبيكة يوسف ، ٢٠٠١).

وهذا ما دفع بالباحث الحالى إلى الإجابة على التساؤلات التالية والتى تحدد مشكلة الدراسة:

١ـ هل هناك علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل الأكاديمى وكل من توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) وأساليب التعلم (عيانى ـ مجرد ـ تأملى ـ نشط)؟

٢ـ هل توجد فروق دالة فى التحصيل الأكاديمى بين المرتفعين والمنخفضين فى كل من أبعاد توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) وأبعاد أساليب التعلم (عيانى ـ مجرد ـ تأملى ـ نشط)؟

٣ـ هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم؟

٤ـ أى من المتغيرات (أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم) أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلى:

١ـ التعرف على كل من توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) ، وأساليب التعلم فى ضوء نموذج كولب Kolb (العيانى ـ المجرد ـ التأملى ـ النشط) لدى الطلاب ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسى ، حيث أهملت الدراسات العربية تناول هذه المتغيرات.

٢ـ أن دراسة توجهات الهدف وأساليب التعلم لدى الطلاب تساعدنا على فهم وتفسير أدائهم فى مواقف التعلم المختلفة ، وتساعد المعلم على تنظيم وتوجيه فصله بما يحقق أقصى استفادة ممكنة من العملية التربوية.

٣ـ إعداد أداة لقياس توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) وأداة لقياس أساليب التعلم (العيانى ـ المجرد ـ التأملى ـ النشط) ، حيث لا توجد أدوات فى البيئة العربية لقياس هذه المتغيرات.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١- التعرف على العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وكل من أبعاد توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) وأبعاد أساليب التعلم (العياني - المجرد - التأملي - النشط).

٢- تحديد الفروق في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.

٣- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.

٤- التعرف على أى من متغيرات الدراسة (أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم) أكثر قدره على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

توجهات الهدف: Goal orientations

توجه الهدف هو مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الانجاز. ويوجد نوعان لتوجه الهدف هما:

(أ) توجه التعلم: Learning orientation

وفيه يكون التركيز على تنمية الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة ، والتفوق في مواقف جديدة.

(ب) توجه الدرجة: Grade orientation

وفيه يثبت الفرد كفاءته عن طريق البحث عن الأحكام المناسبة وتجنب الأحكام السلبية عن كفاءته (Brett & Wall, 1999, 864).

أساليب التعلم: Learning styles

هى الطريقة التى يتعامل بها المتعلم مع مواقف التعلم المختلفة داخل حجرة الدراسة أو خارجها. وتنقسم أساليب التعلم ، تبعا لنموذج كولب Kolb ، إلى أربعة أنواع هى:

(أ) العيانى: Concrete

ويعتمد فيه الفرد على المشاعر Feeling عند تناول المشكلات أو المواقف.

(ب) التأملى: Reflective

ويعتمد فيه الفرد على المشاهدة Watching والصبر والحكم المتأنى.

(ج) المجرد: Abstract

ويعتمد فيه الفرد على التفكير Thinking والفهم المنطقى للمشكلة أو الموقف.

(د) النشط: Active

ويعتمد فيه الفرد على الفعل Doing والتأثير وتغيير المواقف (Kolb, 1985, 8)

التحصيل الأكاديمى: Academic achievement

ويقدر بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى نهاية الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ ، وتم تحويل المجموع الكلى للدرجات إلى نسب مئوية لتسهيل عملية التحليل الإحصائى للنتائج.

الإطار النظرى:

(أ) توجهات الهدف:

حدد دويك Dweck مفهوم توجه الهدف Goal orientation على أنه بعد من أبعاد الشخصية Personality dimension ، وافترض أن الأفراد لديهم تفضيلات لتوجه الهدف فى مواقف الإنجاز ، وحدد دويك نوعين لتوجه الهدف هما: (أ) توجه التعلم Learning orientation وفيه ينمى الفرد كفاءته عبر

تنمية قدراته عن طريق التفوق فى المواقف الصعبة ، (ب) **توجه الأداء** (أو الدرجة) Performance orientation وفيه يثبت الفرد كفاءته عن طريق البحث عن الأحكام المناسبة عن قدرته (Dweck, 1986, 1041).

وعرف كوكيوت وسيمرنج (Colquitt & Simmering, 1998, 656) توجه الهدف Goal orientation بأنه متغير مزاجى ثابت نسبيا وله شكلين: (أ) توجه التعلم Learning orientation وفيه يكون التركيز على زيادة الكفاءة عن طريق تنمية مهارات جديدة ، (ب) توجه الدرجة Grade orientation وفيه يتم إثبات الكفاءة عن طريق مقابلة المعيار الذى يمثل الحكم الحرج.

وعرف برت ووالى (Brett & Walle,1999, 864) توجه الهدف بأنه مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز. وأوضحا أن الأفراد فى مواقف الإنجاز يتبعون نوعين لتوجه الهدف هما: ( ) توجه الهدف نحو التعلم لتنمية الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة والتفوق فى مواقف جديدة ، (ب) توجه الهدف نحو الدرجة لإثبات كفاءة الفرد عن طريق البحث عن الأحكام المناسبة وتجنب الأحكام السلبية عن كفاءته.

وعرف روديل وسكراو (Roedel & Schraw, 1994, 1015) توجه الهدف بأنه السلوكيات والاتجاهات المرتبطة بتوجهات التعلم والدرجة. وأوضح أن توجه التعلم يوصل الفرد إلى استجابات مناسبة مثل زيادة الجهد والمثابرة فى مواجهة الصعوبات ، وتوجه الدرجة يوصل الفرد إلى سلوك غير مناسب مثل تعظيم الذات ، ونقص المثابرة ، وتعلم المساعدة.

ووجد باتون وآخرون (Button, et. al., 1996) أن توجه الهدف يتكون من بعدين مستقلين هما توجه التعلم وتوجه الدرجة، وأن الأفراد يمكن أن يكونوا

مرتفعين أو منخفضين فى كلا البعدين. وأن بناء توجه الهدف يمتلك خصائص الحالة State والسمة Trait.

وأثبت البحث فى مجال علم النفس التربوى وجود فروق فردية فى توجهات الهدف لدى المتعلمين ، حيث يوجد نوعان من توجهات الهدف هما: التوجه نحو التعلم (أو الاتقان) Learning (or mastery) orientation ، والتوجه نحو الدرجة (أو الأداء) Grade (or performance) orientation وتعكس هذه التوجهات أفكار مختلفة عن النجاح وأسباب مختلفة للاستمرار فى التعلم ، واعتبر بعض الباحثين أن كل من توجه التعلم والدرجة طرفين لبناء واحد أو بناءين منفصلين ، وتناول البعض الآخر كلا التوجهين كنهايتين لمتصل ، واقترح آخرون أنهما بعدين مستقلين. وأيدت البحوث الحديثة الصدق البنائى Construct validity لتوجهات التعلم والدرجة كأبنية مستقلة (Ford,et. al., 1998, 219)

وأنشأ فاندوال (Vande wall, 1997) نموذج لتوجهات الهدف يشمل ثلاثة أبعاد هى:

١ـ توجه التعلم Learning orientation ويركز على تنمية الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة ، والتفوق فى المواقف الجديدة ، والتعلم من خلال الخبرة.

٢ـ توجه الإثبات Proving orientation ويركز على إثبات الكفاءة عن طريق الحصول على الأحكام المناسبة من الآخرين.

٣ـ توجه التجنب Avoiding orientation ويركز على تجنب نفى الكفاءة وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين.

وبذلك قسم فاندوال Vande Wall توجه الدرجة إلى بعدين هما: توجه الإثبات وتوجه التجنب.

واقترح إلوت (Elliot, 1994, 970) أن الاختلاف بين بعدى توجه الإثبات وتوجه التجنب مناسب بصفة خاصة لتنظيم الذات Self-regulation ، حيث أن توجه الإثبات قائم على أساس التمسك بالنتائج الإيجابية (بالمقارنة بالآخرين) ، وتوجه التجنب قائم على أساس تجنب النتائج السلبية.

ويتناول الباحث الحالى توجهات الهدف على أساس أنها مكونة من بعدين مستقلين هما توجه التعلم وتوجه الدرجة.

وفيما يتعلق بخصائص الأفراد ذوى توجهات الهدف المختلفة ذكر جونسون وآخرون (Johnson, et. al., 2000, 727) أن توجه الهدف نحو التعلم يجعل الفرد يعتقد بأن الكفاءة يمكن تنميتها ، ويقيم الكفاءة فى علاقتها بالكفاءة السابقة ، ويختار المهام الصعبة ويثابر فى أدائها. وفى المقابل فإن توجه الهدف نحو الدرجة يجعل الفرد يعتقد بأن الكفاءة غير قابلة للتغيير . ويقيم كفاءته فى علاقتها بكفاءة الآخرين ، ويختار المهام التى يستطيع أن يثبت فيها كفاءته ويتجنب الفشل.

فالأفراد ذوو توجه التعلم يعتقدون بأن بذل الجهد يوصل إلى تحسين النتائج ، ويركزون على تنمية المهارات الجديدة ، ويحاولون فهم المهام المكلفين بها ، والوصول إلى مستوى الاتقان. بينما يعتقد الأفراد ذوى توجه الدرجة بأن القدرة يتم إثباتها عن طريق الحصول على درجات أعلى من الآخرين ، والنجاح بأقل جهد (Ford, et. at., 1998, 218).

ويقوم الأفراد ذوو توجه الهدف (التعلم أو الدرجة) بتكوين نظريات ضمنية مختلفة عن العزو السببى للنجاح والفشل الأكاديمى. فالأفراد ذوى توجه الدرجة يميلون إلى تكوين نظرية وجودية Entity theory عن قدراتهم ، فهم يرون أن القدرة ثابتة ولا يمكن التحكم فيها. وفى المقابل ، فإن الأفراد ذوى توجه التعلم

يميلون إلى تكوين نظرية نمائية Incremental theory عن قدراتهم ، فهم يرون أن القدرة قابلة للتعديل ، ويمكن تنميتها عن طريق الجهد والخبرة. كما أن توجهات الهدف تؤثر فى رؤية الأفراد عن بذل الجهد ، ففى حالة توجه التعلم ، يعتقد الفرد بأن الجهد يوصل إلى النجاح ، حيث يرى الفرد أن الجهد وسيلة لتنشيط القدرة على إنجاز المهام ، واستراتيجية لتنمية القدرة المطلوبة للتفوق فى المهمة المستقبلية. وفى حالة توجه الدرجة يعتقد الفرد بأن الجهد المرتفع دليل على انخفاض القدرة ، حيث يرى أن الفرد المرتفع فى القدرة لا يحتاج إلى بذل جهد كبير لانجاز المهمة (Brett & Walle, 1999, 863).

ووجد الباحثون أن الفصل المدرسى الذى يشجع أهداف التعلم Learning goals يساعد الطلاب على استخدام استراتيجيات تعلم Learning strategies أكثر فاعلية ، وتفضيل المهام الصعبة ، وتكوين اتجاه إيجابى نحو الفصل ، وتكوين اعتقاد قوى بأن النجاح يأتى بعد بذل الجهد. وعلى العكس من ذلك ، فإن الفصل المدرسى الذى يشجع أهداف الدرجة Grade goals يوصل الطلاب إلى التركيز على قدراتهم وتقييمها بطريقة سلبية ، وعزو الفشل إلى نقص القدرة (Ames, 1992).

وفيما يتعلق بعلاقة توجهات الهدف بالتحصيل الأكاديمى وبعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة بالعملية التعليمية ، أوضحت الدراسات وجود علاقة دالة بين توجهات الهدف وكل من الإنجاز الأكاديمى (Gilbert, 1999) ، والدافعية للتعلم (Coquitt & Simmering, 1998; Towler & Dipboye, 2001) ،وسلوك حل المشكلات (Cawley, 1999) ، والتحصيل الدراسى وفاعلية الذات الأكاديمية (Walle, et. al., 2001).

كما أوضح الباحثون أن توجهات الهدف ترتبط بأنماط تكيف معرفية وسلوكية معينة لدى الفرد ، وبصفة أكثر تحديدا فإن توجه الهدف نحو التعلم يرتبط ايجابيا بفاعلية الذات ، والمثابرة على المهام الصعبة ، ويقوى استجابة البحث عن التحدى Challenge-seeking. بينما يرتبط توجه الهدف نحـو الدرجـة ارتباطا سلبيا بفاعلية الذات ، والمثابرة على المهام الصعبـة ، ويقـوى استجابة تجنـب التحـدى Challenge-avoidance لدى الفرد (Thomas, 2000).

ووجـد بتـون وآخـرون (Button, et. al., 1996) أن توجـه التعلـم يرتبـط إيجابيا بكل من الانفتاح علـى الخـبرات الجديـدة ، والتفـاؤل ، ووجهـة التحكـم الداخلـى ، والميـل إلى العمـل الشـاق ، وبـذل الجـهد. وتوصـل روديـل وسـكراو (Roedel & Schraw, 1993) إلى أن توجـه الدرجـة يرتبـط إيجابيـا بقلـق الاختبار ، وعزو النجاح والفشل إلى الحظ.

وتوصلت الدراسـات إلى أن توجـه التعلـم يرتبـط إيجابيا بكـل مـن تحمـل الغموض ، وكثرة الأفكار ، وانفتاح العقل. بينما يرتبط توجه الدرجـة سـلبيا بـهذه المتغيرات (Ford, et. al., 1998, 220).

ولاحظ بعض الباحثين أنه عندما يتلقـى الأفـراد ذوو توجـه الدرجـة مـا يفيـد بأنهم يمتلكون القدرة على أداء المهمة ، فإن أدائهم يتساوى مع أداء الأفـراد ذوى توجه التعلم. وأن الطلاب الذين يتلقون تعليمـات كـل مـن توجـه التعلـم والدرجـة يتفوقون فى الأداء على الطلاب الذين يتلقون تعليمات توجه التعلم بمفردها. لذلـك فـإن أحـد توجـهات الهـدف بمفردهـا لـن تستطيع التفـوق فـى كـل الحـالات ؛ وبالأحرى فإن عوامل أخرى يمكن أن تؤثر فى فاعلية توجـهات الهـدف المختلفـة. ولذلـك فإننـا نحتـاج إلى فـــهم أعمـق وأوضـح لآليـة تأثـيرات توجـه الهـدف (Johnson, et. al., 2000, 726).

(ب) أساليب التعلم:

ظهر مفهوم أساليب التعلم Learning styles فى العقد السابع من القرن العشرين فى إطار علم النفس المعرفى ، ويصف هذا المفهوم الطريقة التى يتعامل بها المتعلم مع المعلومات داخل حجرة الدراسة أو خارجها ، والكيفية التى يستقبل ويتفاعل ويستجيب بها الفرد لبيئة التعلم (Terrasi & Machlin, 1999, 159).

وأفترض كولب Kolb ، من خلال نظريته لأسلوب التعلم learning style theory (Kolb, 1985) أن المتعلم الناجح يستخدم وينتفع بأربعة أساليب مختلفة للتعلم هى:

(أ) العيانى Concrete ، ويعتمد فيع الفرد على المشاعر Feeling عند تناول المشكلات أو المواقف.

(ب) التأملى Reflective ، ويعتمد فيه الفرد على المشاهدة Watching والصبر والحكم المتأنى.

(ج) المجرد Abstract ، ويعتمد فيه الفرد على التفكير Thinking والفهم المنطقى للمشكلة أو الموقف.

(د) النشط Active ، ويعتمد فيه الفرد على الفعل Doing والتأثير وتغيير المواقف.

وأوضح كولب Kolb أن الأفراد يختارون من بين أساليب التعلم المتنوعة فى مواقف التعلم المختلفة ، وأن معظم الأفراد لا يمتلكون الأساليب الأربعة بنفس القدر ولذلك فالأفراد يتصفون بواحد أو أكثر من هذه الأساليب (Kolb, 1985, 9).

وقام كولب Kolb بإعداد مقياس لأساليب التعلم الأربعة (العيانى Concrete، المجرد Abstract ، التأملى Reflective ، النشط Active) التى

حددها فى نظريته لأسلوب التعلم ، وذلك لتقييم تفضيلات الأفراد لأسلوب التعلم ، وشرح الفروق الفردية فى سلوك التعلم (Yuen & Noilee, 1994, 241).

وذكر فلدر (Felder, 1993, 289) أن المتعلم النشط يميل إلى العمل فى مجموعة أكثر من المتعلم التأملى الذى يفضل العمل بمفرده. ومن الصعب على المتعلم النشط الجلوس فى المحاضرة دون عمل شيئ. وأن كل شخص يكون نشط أحيانا وتأملى أحيانا أخرى ، ويكون تفضيل الشخص لأحد الأسلوبين أو الآخر قوى أو متوسط أو منخفض. ويمكن مساعدة المتعلم النشط بزيادة أنشطة المنافسة وحل المشكلات ، والعمل فى مجموعة. بينما المتعلم التأملى يمكن مساعدته بأن نطلب منه التفكير فى المعلومات الجديدة ، وكتابة ملخص عما يقرأه.

وقام هونى وممفورد Honny and Mumford ببناء مقياس لأساليب التعلم على أساس نظرية كولب Kolb لأساليب التعلم ويشمر هذا المقياس على الأبعاد التالية :

١ـ النشط Activist : وهو المتعلم الذى يشغل نفسه بالخبرات الجديدة ، ويميل إلى الفعل أولا ثم ينظر للنتائج بعد ذلك ، وينجح فى تحدى الخبرات الجديدة.

٢ـ التأملى Reflectors : وهو المتعلم الذى يحب التروى والتفكير فى الخبرات من جوانب عديدة.

٣ـ المنظّر Theorist : وهو المتعلم الذى يقوم بعمل تكيف وتكامل للملاحظات داخل مركب ويتمثل الحقائق المختلفة ويضعها فى نظريات متلائمة.

٤ـ العملى Pragmatist : وهو المتعلم الذى يحاول بشدة تجربة الأفكار والنظريات ليرى ما إذا كان يستطيع ممارستها (Goldstein & Bokoros, 1992, 702).

وقام فلدر (Felder, 1993) بوضع نموذج لأساليب التعلم يشمل أربعة أبعاد قطبية هى :

١- النشط والتأملى Active and reflective:

حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق عمل شيئ نشط معها ، كمناقشتها أو تطبيقها أو توضيحها للآخرين ، ويميل إلى العمل فى فريق ، بينما يفضل المتعلم التأملى التفكير فى المعلومة بهدوء أولا ، ويميل إلى العمل بمفرده.

٢- الحساس والعقلانى Sensing and intuitive:

حيث يميل المتعلم الحساس إلى حب حقائق التعلم ، وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما ولا يحب المفاجآت والتعقيد. بينما يفضل المتعلم العقلانى اكتشاف العلاقات الممكنة ، ويحب التجديد والابداع ، ويكون أكثر ارتياحا من المتعلم الحساس عند التعامل مع القواعد المجردة والرياضيات.

٣- البصرى واللفظى Visual and verbal:

حيث يتذكر المتعلم البصرى ما يراه (صور - أشكال - خرائط - أفلام) بطريقة أفضل ، بينما يستطيع المتعلم اللفظى إخراج الكلمات وتعريفها ، والشرح بالكلام أو بالكتابة بطريقة أفضل.

٤- التتابعى والتكاملى Sequential and global:

حيث يميل المتعلم التتابعى إلى الحصول على الفهم فى خطوات ، كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها ، ويميل إلى اتباع الخطوات المنطقية فى الوصول إلى الحل. بينما يميل المتعلم التكاملى إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة Large Jumps ، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات ، وعندئذ يحصل عليها فجأة ، ويستطيع حل المشكلة المعقدة بسرعة ، لكن من الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك.

وقسم سكمك (Schmeck, 1983, 237) أساليب التعلم إلى نوعين هما:

التعلم السطحى Surface learning: وفيه يهتم الطالب بتعلم المحتوى ذاته بدون فهم مع الاعتماد على الحفظ.

التعلم العميق Deep learning: وفيه يهتم الطالب بفهم معنى ودلالة المحتوى . ويسعى إلى معرفة قصد المؤلف.

وصنف فيرارى وبامونتو (Ferrari & Bamonto, 1996, 167) أساليب التعلم إلى أربعة أساليب هى:

التعاون Collaborative: وفيه يستمتع المتعلم بالعمل مع الآخرين.

التنافس Competitive: وفيه يحاول المتعلم أن يحصل على درجات أفضل من الآخرين.

التجنب Avoidant: وفيه يتجنب المتعلم المشاركة فى أنشطة الفصل.

المشاركة Participative: وفيه يشارك المتعلم فى جميع أنشطة الفصل.

ويتناول الباحث الحالى أساليب التعلم فى ضوء نموذج كولب Kolb لأساليب التعلم.

وفيما يتعلق بعلاقة أساليب التعلم بالتحصيل الأكاديمى وبعض المتغيرات الأخرى ، أكدت الدراسات وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم وكل من التحصيل الأكاديمى (محمود عوض الله ، ١٩٨٨ ؛ سبيكة يوسف ، ٢٠٠١) ، والإنجاز الأكاديمى (Lee, 1999; Schipper, 2000; Worrell, et. al., 2001) ، وأداء المهمة (White, 2000).

كما أوضحت الدراسات أن أساليب التعلم تتأثر تأثرا دالا بكل من التخصص الدراسى (محمد على مصطفى ، ٢٠٠٠ ؛ Yuen & Noilee, 1997) ، والعمر أو المرحلة النمائية (Truluck, 1997; Whitcomb, 2000) ، والجنس (محمد على مصطفى ٢٠٠٠ ، Truluck, 1997).

وأسلوب الطالب فى التعلم يجعله أكثر إيجابية فى المواقف التى يتضح فيها هذا الأسلوب ، فالمتعلم العيانى يكون فعالا فى المواقف التى تحتاج إلى حب حقائق التعلم وتذكرها ، والمتعلم النشط يكون فعالا فى التعامل مع المعلومة من حيث مناقشتها وتوضيحها وتطبيقها ، والمتعلم التأملى يكون فعالا فى التفكير فى المعلومة والعمل بمفرده ، والمتعلم المجرد يكون فعالا فى التعامل مع القواعد المجردة وإدراك المفاهيم الجديدة (Felder, 1993, 287).

دراسات سابقة :

أولا : دراسات تناولت توجهات الهدف فى علاقتها بالتحصيل الأكاديمى وبعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة به :

قام فورد وآخرون (Ford et. al., 1998) ببحث العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) وكل من فاعلية الذات وما وراء المعرفة Metacognition لدى عينة (ن = ٩٣) من طلاب الجامعة ، وتوصلوا إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجه التعلم وكل من فاعلية الذات وما وراء المعرفة ، ووجود علاقة سالبة دالة بين توجه الدرجة وفاعلية الذات.

وقام كوكيوت وسيمرنج (Coquitt & Simmering, 1998) بدراسة العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) وكل من الدافعية للتعلم وتوقع النجاح الأكاديمى ، وذلك على عينة (ن = ١٠٣) من طلاب الجامعة ، وتوصلا إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجه التعلم وكل من الدافعية للتعلم وتوقع النجاح ، ووجود علاقة سالبة دالة بين توجه الدرجة وكل من الدافعية للتعلم وتوقع النجاح.

وتناولت دراسة برت ووالى (Bertt & Walle, 1999) العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) والأداء فى برامج التدريب ، وذلك على عينة (ن =

٢٦٢) من طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين توجهات الهدف وأداء الطلاب فى برامج التدريب.

وبحث جلبرت (Gilbert, 1999) العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) وكل من الإنجاز الأكاديمى والعزو السببى للنجاح والفشل الأكاديمى على عينة (ن = ٢٩٢) من طلاب الكلية الحربية ، وتوصل إلى وجود علاقة دالة بين توجهات الهدف وكل من الإنجاز الأكاديمى والعزو السببى للنجاح والفشل الأكاديمى ، حيث وجد أن الطلاب ذوى توجه التعلم يتبعون أساليب عزو إيجابية ويتفوقون فى الأداء على الطلاب ذوى توجه الدرجة الذين يتبعون أساليب عزو سلبية.

كما بحث كاولى (Cawley, 1999) أثر التفاعل بين توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) والاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategies (استخدام المعرفة Knowledge use ، وتنظيم الذات ، وضبط العمل Action control) على سلوك حل المشكلات لدى طلاب الجامعة ، وتوصل إلى وجود ارتباط دال بين توجه التعلم وخاصية إنهاء حل المشكلة ، وأن توجه التعلم يتنبأ بطريقة دالة بدرجة حل المشكلة عندما يتوفر لدى الفرد قدرا مناسبا من الاستراتيجيات المعرفية وأن توجه الدرجة يفسر التغير فى استراتيجيات تنظيم الذات وضبط العمل ، وأكدت الدراسة على أن توجهات الهدف تعمل بالاقتران مع الاستراتيجيات المعرفية عند قيام الطلاب بحل المشكلات.

وهدفت دراسة مارتنيز (Martinez, 1999) إلى بحث العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) والقدرة على التعلم لدى طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى أن توجه التعلم يساعد المتعلم على الفهم والتنبؤ ، كما يساعده على تنمية القدرة على التعلم والنجاح فيه.

كما هدفت دراسة إدوارد (Edward, 2000) إلى بحث أثر التفاعل بين توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) والقدرة المعرفية Cognitive ability على فاعلية الذات فى أداء مهمة محددة ، وذلك على عينة من طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين توجهات الهدف والقدرة المعرفية على فاعلية الذات فى أداء المهمة.

وقام برون (Brown, 2000) ببحث أثر توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) على سلوك العمل فى فريق ، وذلك على عينة (ن = ١٧٦) من طلاب الجامعة وتوصل إلى وجود تأثير دال لتوجهات الهدف على سلوك روح الفريق لدى طلاب الجامعة.

وتوصل ماكورمك (Macormick, 2000) إلى وجود تأثير دال لتوجهات الهدف على فاعلية الذات ، وذلك من خلال بحثه لأثر توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) على فاعلية الذات لدى عينة (ن = ١٨٠) من طلاب الجامعة.

وقام جونسون وآخرون (Johnson, et. Al., 2000) ببحث أثر توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) على كل من الأداء والدافعية (فاعلية الذات ـ الدافعية الداخلية) والرضا عن الأداء ، وذلك على عينة (ن = ٢٠٢) من طلاب الجامعة ، وتوصلوا إلى وجود تأثير دال لتوجهات الهدف على كل من أداء المهمة والدافعية والرضا عن الأداء ، حيث كان أداء الطلاب ذوى توجه الدرجة أفضل من أداء الطلاب ذوى توجه التعلم على المهام السهلة بينما كان أداء كل من ذوى توجه الدرجة وذوى توجه التعلم متساو على المهام الصعبة ، وكان مستوى الدافعية لدى ذوى توجه التعلم أعلى منه لدى ذوى توجه الدرجة ، وكان الطلاب ذوى توجه التعلم أكثر رضا عن أدائهم من الطلاب ذوى توجه الدرجة.

كما قام توماس (Thomas, 2000) بدراسة العلاقة بين توجهات الهدف وكل من أداء المهمة واستخدام الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy use على عينة (ن = ٢٣١) من الراشدين وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين توجهات الهدف وأداء المهمة وكذلك بين توجهات الهدف واستخدم الاستراتيجية المعرفية.

وهدفت دراسة تولر وديبوى (Towler & Dipboye, 2001) إلى بحث العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) وكل من الدافعية للتعلم وفاعلية الذات والتفاعل مع المحاضر ، وكذلك بحث أثر التفاعل بين توجهات الهدف وتنظيم المحاضرة والتعبير اللفظي للمحاضر على الاستدعاء وحل المشكلات لدى عينة (ن = ١٣٥) من طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجه التعلم وكل من فاعلية الذات والدافعية للتعلم والتفاعل مع المحاضر وعدم وجود علاقة دالة بين توجه الدرجة وكل من فاعلية الذات والدافعية للتعلم والتفاعل مع المحاضر ، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للتفاعل بين توجهات الهدف وتنظيم المحاضرة والتعبير اللفظى للمحاضر على الاستدعاء وحل المشكلات لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة وال وآخرون (Walle, et. al., 2001) إلى بحث العلاقة بين توجهات الهدف (التعلم ـ الإثبات ـ التجنب) وكل من الاستعداد الدراسى وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى ، وذلك على عينة (ن = ١٠٢) من طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجه التعلم وكل من فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى ، ووجود علاقة سالبة دالة بين توجه التجنب وكل من فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى ، وعدم وجود علاقة دالة بين توجه الإثبات وكل من فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل

الدراسي ، وكذلك عدم وجود علاقة دالة بين توجهات الهدف (التعلم ـ الإثبات ـ التجنب) والاستعداد الدراسي لدى الطلاب.

ثانيا : دراسات تناولت أساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة به :

هدفت دراسة محمود عوض الله (١٩٨٨) إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي ـ العميق) والتحصيل الأكاديمي لدى عينة (ن = ٣٤٤) من طلاب كلية التربية ببنها ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التحصيل لدى الطلاب يختلف باختلاف أساليبهم في التعلم ، كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود تأثير للتفاعل بين أسلوب التعلم والجنس على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

كما هدفت دراسة بسبوسة الغريب (١٩٩٤) إلى التعرف على أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقليا لدى عينة (ن = ٦٥) من طلاب الصف الأول الثانوي الموجودين في فصول المتفوقين ، وتوصلت الدراسة إلى تميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق ، في حين تميز الطلاب ذوي المستوى المنخفض في التفوق العقلي بأسلوب التعلم السطحي.

ودرس شاكر عبد الحميد (١٩٩٤) أساليب التعلم المفضلة لدى عينة (ن = ١٧٠) من الطلاب المعلمين ذوي الشعور بالوحدة من تخصصات أكاديمية مختلفة بالمملكة العربية السعودية ، وتوصل إلى تعدد أساليب التعلم لدى المتعلم وعدم اعتماده على أسلوب بعينه دون الاستعانة بالأساليب الأخرى ، كما توصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

ويحث يون ونويلي (Yuen & Noilee, 1994) العلاقة بين أساليب التعلم (العياني ـ المجرد التأملي ـ النشط) والخلفية التربوية Educational background للطلاب ، وذلك على عينة تكونت من ١٦٣ طالبا يدرسون علم

الاجتماع ، ١٥٢ طالبا يدرسون علم الكمبيوتر ، ١٠٥ طالبا يدرسون القانون ، ٣٤٣ طالبا بكلية العلوم ، ٩٢ طالبا بكلية الطب ، وتوصلا إلى أن أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة تختلف باختلاف الخلفية التربوية لهم ، حيث وجدا فروقا دالة فى أساليب التعلم ترجع إلى الخلفية التربوية لطلاب الجامعة ، وذلك بالنسبة لأساليب التعلم الأربعة العيانى والمجرد والنشط والتأملى.

كما بحث جوديث (Jodith, 1995) العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة ، كما تقاس باختبار كولب Kolb لأساليب التعلم (العياني - المجرد - التأملى - النشط)، والتحصيل الأكاديمى لدى عينة (ن=٤٣٥) من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى للطلاب.

ودرس ترولك (Truluck, 1997) أثر المرحلة النمائية على أسلوب التعلم المفضل لدى عينة (ن = ١٧٢) من طلاب الجامعة والدراسات العليا ، واستخدمت الدراسة مقياس كولب Kolb لأساليب التعلم ، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين المرحلة النمائية وأساليب التعلم ، وكذلك بين الجنس وأساليب التعلم.

وقام لى (Lee, 1999) ببحث أثر أساليب التعلم على إنجاز الطلاب فى تعلم لغة أجنبية ، وذلك على عينة (ن = ٨٤) من طلاب المدارس العليا ، وتوصل إلى أن أساليب التعلم تؤثر تأثيرا دالا على إنجاز الطلاب فى تعلم اللغة الأجنبية.

كما قام محمد على مصطفى (٢٠٠٠) بدراسة الفروق بين طلاب العلمى والأدبى وكذلك بين الجنسين فى أساليب التعلم (السطحى - العميق - الاستراتيجى) وذلك على عينة (ن = ١٣٦) من طلاب كلية التربية بالعريش ، وتوصل إلى وجود فروق دالة بين طلاب العلمى والأدبى فى أساليب التعلم ، وعدم وجود هذه الفروق بالنسبة للطالبات ، كما توصل إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى أساليب التعلم بالنسبة لتخصصى العلمى والأدبى.

وتوصل باجدان (Bagdan, 2000) إلى عدم وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم ، كما تقاس بمقياس كولب Kolb ، والإنجاز الأكاديمى للطلاب ، وكذلك عدم وجود فروق دالة بين ذوى أساليب التعلم المختلفة فى الإنجاز الأكاديمى ، وذلك من خلال بحثه للعلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمى لدى عينة (ن = ٢٣٧) من طلاب كلية التمريض.

كما توصل شيبر (Schipper, 2000) إلى وجود تأثير دال لأساليب التعلم ، كما تقاس بمقياس كولب Kolb ، على الإنجاز الأكاديمى لطلاب الجامعة ، وذلك من خلال بحثه لأثر أساليب التعلم على الإنجاز الأكاديمى لدى عينة (ن = ١٤٢) من طلاب الجامعة.

وبحث وايت (White, 2000) العلاقة بين أساليب التعلم وأداء المهمة ، لدى عينة (ن = ٣٧) من الذين يعملون فى تصميم برامج الكمبيوتر ، وتوصل إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم وأداء المهمة ، واستنتج أن أساليب التعلم يمكن استخدامها فى تنمية أداء مهام تصميم البرامج.

ودرس وايتكومب (Whitcomb, 2000) العلاقة بين أساليب التعلم (العيانى- المجرد - التأملى - النشط) ، كما تقاس بمقياس كولب Kolb لأساليب التعلم ، والعمر لدى عينة (ن = ٣٢٢) من طلاب الجامعة ، وتوصل إلى وجود فروق دالة راجعة للعمر فى أساليب التعلم لدى الطلاب ، حيث كان الطلاب الأصغر سنا أكثر تفضيلا للأسلوب التأملى بينما الطلاب الأكبر سنا كانوا أكثر تفضيلا للأسلوب النشط فى تعلمهم.

وتناولت دراسة سبيكة يوسف (٢٠٠١) العلاقة بين أساليب التعلم (الفردى - الجمعى) والتحصيل الأكاديمى لدى عينة (ن = ٢١٠) من طالبات جامعة قطر ،

وعينة (ن = ٢٤١) من طالبات جامعة الإمارات ، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى لأفراد العينة.

وهدفت دراسة ووريل وآخرون (Worrell, et. al., 2001) إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمى لدى عينة (ن = ٢٥٧) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الصعوبات السلوكية (مشكلات الاتصال ـ مشكلات انفعالية) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمى للتلاميذ ، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسيين فى أساليب التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلى:

- وجود علاقة دالة بين توجهات الهدف وكل من التحصيل الأكاديمى ، وفاعلية الذات الأكاديمية ، والإنجاز الأكاديمى ، والدافعية للتعلم ، وأداء المهمة ، وسلوك حل المشكلات.
- اتفقت معظم الدراسات السابقة التى تناولت توجهات الهدف على وجود بعدين فقط لهذا المفهوم هما: التعلم والدرجة ، ولذلك تتناول الدراسة الحالية توجهات الهدف على أساس أنها مكونة من هذين البعدين.
- وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم وكل من التحصيل الأكاديمى ، والإنجاز الأكاديمى ، وأداء المهمة.
- أن أساليب التعلم تتأثر تأثرا دالا بكل من التخصص الأكاديمى ، والجنس ، والسنة الدراسية. ولذلك تم اختيار عينة الدراسة الحالية متماثلة فى هذه المتغيرات (التخصص ، والجنس ، والسنة الدراسية) حيث لا يهتم الباحث بدراسة تأثيرها.

- وفى حدود ما أطلع عليه الباحث ، لا توجد دراسات عربية تناولت توجهات الهدف فى علاقتها بالتحصيل الأكاديمى ، كما يلاحظ أيضا أن الدراسات العربية لم تهتم بدراسة نموذج كولب Kolb لأساليب التعلم (العيانى ـ المجرد ـ التأملى ـ النشط) وهو ما يهتم الباحث الحالى بدراسته.

فروض الدراسة :

بعد استعراض الإطار النظرى والدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية :

١ـ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة فى التحصيل الأكاديمى ودرجاتهم فى كل من أبعاد توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) وأبعاد أساليب التعلم (العيانى ـ المجرد ـ التأملى ـ النشط).

٢ـ توجد فروق دالة إحصائيا فى التحصيل الأكاديمى بين أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين فى كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.

٣ـ يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى أفراد العينة بمعلومية درجاتهم فى كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.

٤. يمكن التوصل إلى معادلة رياضية توضح أى من المتغيرات (أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم) أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لأفراد العينة.

إجراءات الدراسة :

أولا : عينة الدراسة :

(أ) العينة الاستطلاعية :

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية ١٥٧ طالبا من طلاب السنة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة بمتوسط عمر ١٩,٨٩ سنة ، وانحراف

معيارى ٠,٣٨ سنة. وتم استخدام هذه العينة فى تقنين أدوات الدراسة الحالية (مقياس توجهات الهدف ، مقياس أساليب التعلم).

(ب) العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء من الذكور فقط بكلية التربية بالمنصورة بمتوسط عمر ٢٠,٩٢ سنة ، وانحراف معيارى ٠,٤٣ سنة. والسبب فى اختيار أفراد عينة الدراسة الحالية متماثلين فى الجنس ، والتخصص الأكاديمى ، والسنة الدراسية هو تحييد هذه المتغيرات ، حيث أوضحت الدراسات السابقة أن هذه المتغيرات تؤثر تأثيرا دالا فى أساليب التعلم ، والباحث الحالى لم يتعرض لدراسة أثر هذه المتغيرات (الجنس ، والتخصص الأكاديمى ، والسنة الدراسية) فى الدراسة الحالية.

ثانيا أدوات الدراسة(*) :

١- مقياس توجهات الهدف: Goal orientation measure

أعد هذا المقياس فى صورته الأجنبية روديل وسكراو Roedel and Scheaw (١٩٩٤) وقام الباحث الحالى بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية ، ويتكون المقياس من (٢٥) عبارة تعكس الاتجاهات والسلوكيات المرتبطة بتوجهات أهداف التعلم والدرجة ، (١٢) عبارة منها تقيس التوجه نحو التعلم ، (١٣) عبارة تقيس التوجه نحو الدرجة ويجيب الطالب على عبارات المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هى: موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بشدة ، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هى: ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب بالنسبة للعبارات الموجبة وينعكس الترتيب بالنسبة للعبارات السالبة. وجميع عبارات المقياس موجبة عدا عبارتين فقط وهما رقم ١٥ ، ٢١.

(*) أنظر ملاحق الدراسة

صدق المقياس:

(أ) الصدق الظاهرى:

بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية ، وذلك بعرضه على اثنين من المتخصصين فى اللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات اللازمة ، قام الباحث الحالى بعرض المقياس على خمسة(*) من أساتذة علم النفس بكلية التربية - جامعة المنصورة ، لتحكيم عباراته وتقرير مدى صلاحيتها ودقتها ومناسبتها للبيئة المصرية وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة ، كما عرض الباحث المقياس على مجموعة من الطلاب للتأكد من مدى وضوح العبارات وسهولة فهمها ، وفى ضوء نتائج تطبيق المقياس على الطلاب قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات التى تأكد من صعوبة فهمها.

(ب) الصدق العاملى:

قام روديل وسكراو Roedel and Schraw بإجراء تحليل عاملى لعبارات المقياس ، على عينة (ن = ١٨٧) من طلاب الجامعة ، وتوصلا إلى وجود عاملين مستقلين هما: توجه التعلم وتشبعت به (١٢) عبارة ، وتوجه الدرجة وتشبعت به (١٣) عبارة.

وقام الباحث الحالى بإجراء تحليل عاملى لعبارات المقياس بطريقة الفاريماكس Varimax ، وذلك على عينة (ن = ١٥٧) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة ، ويوضح جدول (١) عوامل المقياس بعد التدوير.

(*) يتقدم الباحث بالشكر إلى كل من:

١- أ.د/ طلعت حسن عبد الرحيم ٢- أ.د/ محمد ثابت على الدين ٣- أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكنانى

٤- أ.د/ شاكر قنديل ٥- أ.د/ فاروق السعيد جبريل

جدول (١)

مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس توجهات الهدف

م	العامل الأول	العامل الثانى	الشيوع
١	٠,٦٤٢	٠,٠٨٥	٠,٤١٩
٢	٠,٠٢٥	٠,٤٦٠	٠,٢١٣
٣	٠,٧١٣	٠,٠٠٧	٠,٥٠٨
٤	٠,١٣٤	٠,٦٣٧	٠,٤٢٤
٥	٠,١٦٨	٠,٦٠٥	٠,٣٩٤
٦	٠,٥٥١	٠,١٥٢	٠,٣٢٧
٧	٠,٦٠٧	٠,٠٩٣	٠,٣٧٧
٨	٠,٠٠٨	٠,٤٨١	٠,٢٣١
٩	٠,٨٣٢	٠,٠٠٦	٠,٦٩٢
١٠	٠,٠٨٦	٠,٧٤٤	٠,٥٦١
١١	٠,١٧٥	٠,٥٩٠	٠,٣٧٩
١٢	٠,٥٩٦	٠,٢١٤	٠,٤٠١
١٣	٠,٠٧١	٠,٦٦٧	٠,٤٥٠
١٤	٠,٤٧٩	٠,١٣٧	٠,٢٤٨
١٥	٠,٧٣٨ -	٠,٠٤٥	٠,٥٤٧
١٦	٠,٠٤٩	٠,٧١٢	٠,٥٠٩
١٧	٠,٦٠٤	٠,١٤١	٠,٣٨٥
١٨	٠,٢٠٧	٠,٦٢٥	٠,٤٣٤
١٩	٠,١٦٩	٠,٧٩٤	٠,٦٥٩
٢٠	٠,٨١١	٠,١٦٢	٠,٦٨٤
٢١	٠,٠٥٥	٠,٥٧٨ -	٠,٣٣٧
٢٢	٠,٧٠٩	٠,٠٣٩	٠,٥٠٥
٢٣	٠,١١٣	٠,٨١٦	٠,٦٧٩
٢٤	٠,١٩٢	٠,٤٣٣	٠,٢٢٤
٢٥	٠,٥٨٣	٠,١٣٧	٠,٣٥٩
الجذر الكامن	٥,٤٩٦	٥,٤٥٠	
نسبة التباين	٢١,٩٨٤	٢١,٨٠٠	

يتضح من الجدول (١) أن العبارات تشبعت على عاملين هما:

١- العامل الأول: تشبعت عليه (١٢) عبـارة أرقامـها هـى: ١ ، ٣ ، ٦ ، ٧، ٩ ، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢ ، ٢٥ وذلك بعد حـذف التشبعات التـى تقل عن (٠,٣) ، ويسمى هذا العامل "توجه التعلم".

٢ـ العامل الثاني: تشبعت عليه (١٣) عبارة أرقامها هي: ٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١١ ، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٤ وذلك بعد حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٣) ، ويسمى هذا العامل "توجه الدرجة"

(جـ) الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمي إليه العبارة ، وذلك على عينة (ن = ٨٠) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة. ويوضح جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس توجهات الهدف.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية لمقياس توجهات الهدف والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي

رقم	الدرجة	التعلم
١	٠,٦٤٢**	٠,٦٣٢**
٢	٠,٧١٣**	٠,٥٥٣**
٣	٠,٦٠٤**	٠,٧٢١**
٤	٠,٥٧٢**	٠,٦٧٠**
٥	٠,٧٣٢**	٠,٨١٦**
٦	٠,٥٤٦**	٠,٥٢٨**
٧	٠,٤٢٠**	٠,٦٨٦**
٨	٠,٦١٤**	٠,٥٥٠**
٩	٠,٦٦٠**	٠,٧٤٣**
١٠	٠,٤١٨**	٠,٦٨٠**
١١	٠,٧٢٢**	٠,٦٧٤**
١٢	٠,٨١٠**	٠,٦٣٥**
١٣	٠,٥٤١**	

** دال عند مستوى ٠,٠١

تصبح (ر) جوهرية عند مستوى ٠,٠١ عندما تكون ≥ ٠,٢٨٦

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس.

ثبات المقياس:

قام روديل وسكراو Boedel and Schraw بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة (ن = ١٨٧) من طلاب الجامعة ، وتوصلا إلى معاملا ثبات لبعدى المقياس (التعلم ، الدرجة) مقدارهما: ٠,٧٣ ، ٠,٧٦ على الترتيب ، وكلاهما دال عند مستوى ٠,٠١.

وقام الباحث الحالى بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعان ، على عينة (ن = ٨٠) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة ، وتوصل إلى معاملا ثبات لبعدى المقياس (التعلم ، الدرجة) مقدارهما ٠,٨٤٦ ، ٠,٧٩١ على الترتيب ، وكل منها دال عند مستوى ٠,٠١ .

٢ـ مقياس أساليب التعلم: Learning style scale

أعد هذا المقياس فى صورته الأجنبية روميرو وتيبير Romero and Tepper (١٩٩٤) ، وقام الباحث الحالى بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية ، ويتكون المقياس من (٢٨) عبارة تقيس أربعة أساليب للتعلم هى: العيانى Concrete ، والمجرد Abstract ، والتأملى Reflective ، والنشط Active ، بواقع (٧) عبارات لكل أسلوب ، ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هى: موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بشدة ، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هى: ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب بالنسبة للعبارات الموجبة وينعكس الترتيب بالنسبة للعبارات السالبة. وتتراوح الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس بين ٧ (أقل درجة) ، ٣٥ (أعلى درجة).

صدق المقياس:

(أ) الصدق الظاهرى:

بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية ، وذلك بعرضه على اثنين من المتخصصين فى اللغة الانجليزية وإجراء التعديلات اللازمة ، قام الباحث الحالى بعرض المقياس على خمسة(*) من أساتذة علم النفس بكلية التربية - جامعة المنصورة لتحكيم عباراته وتقرير مدى صلاحيتها ودقتها ومناسبتها للبيئة المصرية ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة. كما قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب للتأكد من مدى وضوح العبارات وسهولة فهمها ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات التى تأكد الباحث من غموضها وصعوبة فهمها.

(ب) الصدق العاملى:

قام روميرو وتيبير Romero and Tepper بإجراء تحليل عاملى لعبارات المقياس ، على عينة (ن = ٥٠٩) من طلاب الجامعة ، وتوصلا إلى وجود أربعة عوامل هى: العيانى ، والمجرد ، والتأملى ، والنشط ، وتشبع على كل عامل (٧) عبارات.

وقام الباحث الحالى بإجراء تحليل عاملى لعبارات المقياس بطريقة الفاريماكس Varimax ، على عينة (ن = ١٥٧) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة. ويوضح جدول (٣) مصفوفة عوامل المقياس بعد التدوير.

(*) يتقدم الباحث بالشكر إلى كل من:

١- أ.د/ طلعت حسن عبد الرحيم ٢- أ.د/ محمد ثابت على الدين ٣- أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكنانى

٤- أ.د/ شاكر قنديل ٥- أ.د/ فاروق السعيد جبريل

جدول (٣)

مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس أساليب التعلم

م	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
١	٠,٥٢٤	٠,١١٧	٠,٠٢٣	٠,٠٦٠	٠,٢٩٤
٢	٠,٠٣٧	٠,٨٥٢	٠,١٤٠	٠,١٣٨	٠,٧٦٦
٣	٠,١٤١	٠,٠٦٩	٠,٦٥٣	٠,٠٧٢	٠,٤٥٦
٤	٠,٢٠٦	٠,١٩٤	٠,٠٨٥	-٠,٥٦١	٠,٤٠٢
٥	٠,٧٤٠	٠,٠٢٥	٠,٢١٩	٠,١١٨	٠,٦١١
٦	٠,١٨٢	-٠,٦٥٤	٠,٠٣٦	٠,٠٤١	٠,٤٦٤
٧	٠.٠٢٧	٠,٠٠٨	٠,٥٤١	٠,٠٩٧	٠,٣٠٤
٨	٠,٠٣٩	٠,١٧١	٠,٠٨٧	٠,٦١٤	٠,٤١٦
٩	-٠,٦٠٠	٠,٠٩٠	٠,١٣٣	٠,١٧٦	٠,٤١٧
١٠	٠,١٨٧	٠,٥٨٢	٠.٠٦٢	٠,٠٧٤	٠,٣٨٣
١١	٠,٠٠٩	٠,٠٢٢	٠,٦٩١	٠,٠٨٨	٠,٤٨٥
١٢	٠,١٦٣	٠,١٣٧	٠,٠٩٨	٠,٧٣١	٠,٥٩٠
١٣	٠,٧٩٤	٠,٢١٢	٠,١٢١	٠,٠٤٧	٠,٦٩٢
١٤	٠,٠٦٢	٠,٧٣٥	٠,٠٦٥	٠,١٧٣	٠,٥٧٨
١٥	٠,٠٣٣	٠,٠٦٤	٠,٦٥٠	٠,١٤٢	٠,٤٤٧
١٦	٠,١٤٣	٠,٠٨٠	٠,٢٠٤	-٠,٥٧١	٠,٣٩٤
١٧	٠,٦٥٦	٠,١٤٤	٠,١٥٦	٠,٠٢٢	٠,٤٧٥
١٨	٠,٠٧٢	-٠.٧٤٠	٠,٠٣٩	٠,١٨٢	٠,٥٨٨
١٩	٠,٠٠٦	٠,٠٧٣	٠,٦٦٤	٠,١٣٦	٠,٤٦٤
٢٠	٠,١١٣	٠,١٤٦	٠,٠٣٢	٠,٦٤١	٠,٤٤٦
٢١	-٠,٧٣٠	٠,٠٠٤	٠,١٢٥	٠,٠٣٦	٠,٥٥٠
٢٢	٠,٠٢٥	٠,٦٧٢	٠,٠٨٢	٠,٠٠٩	٠,٤٦٠
٢٣	٠,٠٩٦	٠,٠٢٣	-٠,٨٣٦	٠,٢٠٤	٠,٧٥١
٢٤	٠,١٧٤	٠,٠٦٢	٠,٠٨٤	٠,٧٧٠	٠,٦٣٤
٢٥	٠,٨١٢	٠,٢١١	٠,١٦٧	٠,٠٩٧	٠,٧٤١
٢٦	٠.١٥١	٠,٥٨٣	٠,٠٧٢	٠,٠٣٦	٠,٣٦٩
٢٧	٠,٠١٧	٠,١٩٧	-٠,٤٨٠	٠,٠٨٨	٠,٢٧٧
٢٨	٠,٠٨٢	٠,١٥٣	٠,٠١٩	٠,٨٦٢	٠,٧٧٣
الجذر الكامن	٣,٧٠٩	٣,٧٠١	٣,٢٥٦	٣,٥٦١	
نسبة التباين	١٣,٢٤٦	١٣,٢١٨	١١,٦٢٩	١٢,٧١٨	

يتضح من الجدول (٣) أن عبارات المقياس تشبعت على أربعة عوامل تمثل أساليب التعلم الأربعة (العيانى ، المجرد ، التأملى ، النشط) التى يتضمنها المقياس ، وتشبع على كل عامل (٧) عبارات ، وذلك بعد حذف التشبعات التى تقل عن (٠,٣). ويوضح جدول (٤) أرقام العبارات التى تشبعت على كل عامل.

جدول (٤)

توزيع عبارات مقياس أساليب التعلم على العوامل التى يتكون منها

العامل	عياني	مجرد	تأملي	نشط
العبارات	١	٢	٣	*٤
	٥	*٦	٧	٨
	*٩	١٠	١١	١٢
	١٣	١٤	١٥	*١٦
	١٧	*١٨	١٩	٢٠
	*٢١	٢٢	*٢٣	٢٤
	٢٥	٢٦	*٢٧	٢٨

* عبارات سالبة

(جـ) الاتساق الداخلى للمقياس:

قام الباحث الحالى بحساب الاتساق الداخلى للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه العبارة ، على عينة (ن = ٨٠) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة. ويوضح جدول (٥) الاتساق الداخلى لمقياس أساليب التعلم.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية لكل مقياس فرعى

رقم	العياني	المجرد	التأملي	النشط
١	**٠,٥٢٢	**٠,٧٤١	**٠,٤٦٥	**٠,٦٢٣
٢	**٠,٥٦٧	**٠,٥٥٠	**٠,٧٣٧	**٠,٤٧٦
٣	**٠,٦٣٠	**٠,٣٦٧	**٠,٥٨٢	**٠,٧١٤
٤	**٠,٤٤١	**٠,٦٣٣	**٠,٥٤٣	**٠,٥٥٢
٥	**٠,٧١٢	**٠,٤٩٣	**٠,٦٥٤	**٠,٦٣١
٦	**٠,٦٢٤	**٠,٦٨٢	**٠,٧١٠	**٠,٥٧٠
٧	**٠,٤٧٧	**٠,٥٧٨	**٠,٣٨١	**٠,٧٢٤

** دال عند مستوى ٠,٠١

تصبح (ر) جوهرية عند مستوى ٠,٠١ عندما تكون ≤ ٠,٢٨٦

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس.

ثبات المقياس:

قام روميرو وتيبير Romerp and Tepper بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ، على عينة (ن = ٥٠٩) من طلاب الجامعة ، وتوصلا إلى معاملات ثبات تراوحت من ٠,٧٥ إلى ٠,٧٣ لأبعاد المقياس الأربعة ، وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ .

وقام الباحث الحالى بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ، بفاصل زمنى قدره أسبوعان ، على عينة (ن = ٨٠) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالمنصورة ، وتوصل إلى معاملات ثبات لأبعاد المقياس الأربعة (عيانى ، مجرد ، تأملى ، نشط) مقدارها: ٠,٧٢٤ ، ٠,٨١٣ ، ٠,٧٦١ ، ٠,٧٧٩ على الترتيب ، وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ .

ثالثا: خطوات الدراسة:

بعد تقنين أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها ، تم اتباع الخطوات التالية:

١- تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس توجهات الهدف ومقياس أساليب التعلم) على العينة الأساسية للدراسة ، وذلك فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٠١-٢٠٠٢.

٢- تم تصحيح المقاييس المستخدمة ، وتم حساب درجة لكل مقياس فرعى. فأصبح لكل طالب درجتان على مقياس توجهات الهدف لبعدى التعلم والدرجة ، وأربع درجات على مقياس أساليب التعلم للأبعاد: العيانى والمجرد والتأملى والنشط.

٣ـ تم الحصول على المجموع الكلى لدرجات التحصيل الأكاديمى لأفراد العينة فى نهاية الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠٠١/٢٠٠٢ من واقع كشوف إعلان النتيجة ، وتم تحويلها إلى نسب مئوية لتسهيل عملية التحليل الإحصائى للنتائج.

٤ـ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية (صلاح مراد ، ٢٠٠٠):

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرض الأول.
- اختبار "ت" للتحقق من صحة الفرض الثانى.
- تحليل الانحدار للتحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أولا: نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

وينص على: توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة فى التحصيل الأكاديمى ودرجاتهم فى كل من أبعاد توجهات الهدف (التعلم ـ الدرجة) وأبعاد أساليب التعلم (العيانى ـ المجرد ـ التأملى ـ النشط).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة فى التحصيل الأكاديمى (المتغير التابع) ودرجاتهم فى كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم (المتغيرات المستقلة)، والجدول (٦) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

جدول (٦)

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (ن = ١٢٠)

المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
(١) التعلم	—						
(٢) الدرجة	٠,١٢٢	—					
(٣) العيانى	٠,٢٨٧**	٠,٣٣٥**	—				
(٤) المجرد	٠,٣١١**	٠,٤١٠**	٠,٤٥٧**	—			
(٥) التأملى	٠,٤٣٥**	٠,٢٩٢**	٠,٣٢٨**	٠,٤٩٣**	—		
(٦) النشط	٠,٣٩٧**	٠,٥٤٣**	٠,٤٦١**	٠,٣٧٧**	٠,٣٨٢**	—	
(٧) التحصيل	٠,٦٤٧**	٠,٤٥١**	٠,٤٣٢**	٠,٥٦٠**	٠,٣٩٧**	٠,٥٧٢**	—

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التحصيل الأكاديمى وأبعاد توجهات الهدف حيث بلغت قيم معاملات الارتباط لبعدى التعلم والدرجة ٠,٦٤٧ ، ٠,٤٥١ على التوالى ، وهذا يعنى أن التحصيل الأكاديمى يزداد بزيادة درجات الطلاب فى بعدى التعلم والدرجة. كما يتضح أيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التحصيل الأكاديمى وأبعاد أساليب التعلم حيث بلغت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة: العيانى والمجرد والتأملى والنشط ٠,٤٣٢ ، ٠,٥٦٠ ، ٠,٣٩٧ ، ٠,٥٧٢ على الترتيب ، وهذا يعنى أن الطالب الذى يحصل على درجات مرتفعة فى أبعاد أساليب التعلم يكون تحصيله الأكاديمى مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد توجهات الهدف وكل من الدافعية للتعلم (Coquitt & Simmering, 1998) ، والإنجاز الأكاديمى (Gilbert, 1999) ، واستخدام الاستراتيجية المعرفية (Thomas, 2000) ، وفاعلية الذات الأكاديمية (Walle, et. al., 2001) ، والتحصيل الدراسى (Walle, et. al., 2001). وكذلك بين أبعاد أساليب التعلم وكل من الإنجاز الأكاديمى (Lee, 1999; Schipper, 2000) وأداء المهمة (White, 2000). والتحصيل الدراسى (Jodith, 1995).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما ذكره برت ووال (Brett & Walle, 1999, 864) من أن توجهات الهدف تؤثر فى أسلوب العزو السببى للنجاح والفشل الأكاديمى ، وبذل الجهد ، وإنجاز المهمة لدى الطلاب ، وما أشار إليه توماس (Thomas, 2000) من أن توجهات الهدف ترتبط بأنماط تكيف معرفية وسلوكية لدى الفرد مثل المثابرة على المهام الصعبة ومواجهة التحديات ، وما ذكره فورد وآخرون (Ford, et. al., 1998, 220) من أن

توجهات الهدف ترتبط بكل من تحمل الغموض ، وكثرة الأفكار ، وانفتاح العقل ، وما توصل إليه شاكر عبد الحميد (١٩٩٤) من تعدد أساليب التعلم لدى المتعلم وعدم اعتماده على أسلوب بعينه دون الاستعانة بالأساليب الأخرى ، وما أشار إليه كولب (Kolb, 1985) من خلال نظريته لأسلوب التعلم بأن المتعلم الناجح يستخدم وينتفع بأربعة أساليب مختلفة للتعلم هى: العيانى والمجرد والتأملى والنشط وأن الأفراد يختارون من بين أساليب التعلم المتنوعة فى مواقف التعلم المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من شاكر عبد الحميد (١٩٩٤) ، سبيكة يوسف (٢٠٠١) ، جوديث (Jodith, 1995) ، وال وآخرون (Walle, et. al., 2001).

كما يتضح أيضا من جدول (٦) وجود ارتباطات بينية بين متغيرات الدراسة المستقلة حيث يلاحظ وجود ارتباطات موجبة بين أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم ، وكذلك بين أبعاد أساليب التعلم وبعضها البعض وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ . بينما لم تتضح هذه العلاقة الارتباطية بين بعدى توجهات الهدف التعلم والدرجة حيث كانت قيمة معامل الارتباط بينهما ٠,١٢٢ وهى غير دالة احصائيا.

ثانيا: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

وينص على: **توجد فروق دالة إحصائيا فى التحصيل الأكاديمى بين أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين فى كل من: أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الارباع الأدنى والأعلى من درجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد توجهات الهدف وأساليب التعلم (المتغيرات

المستقلة) ، وبعد ذلك تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل الأكاديمى لكل من مجموعة الطلاب الموجودين فى الارباع الأدنى ومجموعة الطلاب الموجودين فى الارباع الأعلى وذلك بالنسبة لكل متغير من المتغيرات المستقلة ، وتم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطى درجات التحصيل الأكاديمى لمجموعة الطلاب الموجودين فى الارباع الأدنى ومجموعة الطلاب الموجودين فى الارباع الأعلى وذلك بالنسبة لكل متغير من المتغيرات المستقلة على حده كما يتضح من جدول (٧).

جدول (٧)

يوضح الفروق فى التحصيل الأكاديمى بين المرتفعين والمنخفضين فى أبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم

المجموعة / المتغير	الارباع الأدنى			الارباع الأعلى			قيمة (ت)
	ن١	م١	ع١	ن٢	م٢	ع٢	
التعلم	٣٠	٥٣,٧١	١٠,٦٧	٣٢	٧٦,٦٦	٩,٠٩	٩,١٤**
الدرجة	٢٨	٥٩,٩٣	١١,٤٠	٢٩	٧٢,٩٨	١٠,٨٧	٤,٤٣**
العيانى	٢٩	٦١,٠٣	٩,٨٩	٣١	٧١,٤١	٨,٥٥	٤,٣٦**
المجرد	٣١	٥٥,٩٠	١٠,٣٣	٢٨	٧٤,٥٦	١١,١٤	٦,٦٨**
التأملى	٣٠	٦٠,٧٧	١١,٧٦	٣٠	٧٠,٣١	١٢,٩٢	٢,٩٩**
النشط	٣٠	٥٤,٢٨	٩,٤٣	٣١	٧٥,١٢	١١,٧٠	٧,٦٥**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فى التحصيل الأكاديمى بين المرتفعين والمنخفضين فى كل بعد من أبعاد توجهات الهدف (التعلم والدرجة) لصالح المرتفعين فى كل بعد من هذه الأبعاد. حيث أن الطالب المرتفع فى توجه التعلم يكون لديه درجة عالية من المثابرة على المهام الصعبة ويحاول فهم المهام المكلف بها والوصول إلى مستوى الاتقان ولديه اعتقاد قوى بأن النجاح يأتى بعد بذل الجهد وبالتالى يكون تحصيله الأكاديمى مرتفع عن

الطالب المنخفض فى توجه التعلم ، والطالب المرتفع فى توجه الدرجة يحاول دائما الحصول على درجة مرتفعة ويختار المهام التى يستطيع أن يثبت فيها كفاءته وبالتالى يكون تحصيله الأكاديمى مرتفع عن الطالب المنخفض فى توجه الدرجة. كما أن توجه الهدف (التعلم والدرجة) مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز.

كما يتضح من جدول (٧) أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فى التحصيل الأكاديمى بين المرتفعين والمنخفضين فى كل بعد من أبعاد أساليب التعلم (العيانى والمجرد والتأملى والنشط) لصالح المرتفعين فى كل بعد من هذه الأبعاد. حيث أن الطالب الذى يحصل على درجة مرتفعة فى أساليب التعلم يستطيع أن يتعامل مع المعلومات داخل حجرة الدراسة أو خارجها ، ويستقبل ويتفاعل ويستجيب لبيئة التعلم ، ويتفاعل مع المشكلات أو المواقف بشكل أفضل من الطالب الذى يحصل على درجة منخفضة فى أساليب التعلم. هذا ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على ما يؤيد أو يرفض هذه النتيجة حيث لم تتناول الدراسات السابقة الفروق فى التحصيل الأكاديمى بين المرتفعين والمنخفضين فى توجهات الهدف أو فى أساليب التعلم.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

وينص على: يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى أفراد العينة بمعلومية درجاتهم فى كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الحاسب الآلى لإجراء تحليل الإنحدار البسيط ، وتحليل الإنحدار المتعدد لمعرفة مدى تأثير توجهات الهدف وأساليب التعلم (المتغيرات المستقلة) على التحصيل الأكاديمى (المتغير التابع) بهدف تحديد المتغيرات التى يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى

أفراد العينة. ويوضح جدول (٨) نماذج الإنحدار الخطى البسيط بين التحصيل الأكاديمى وأبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم.

جدول (٨)

يوضح نماذج الإنحدار الخطى البسيط بين التحصيل الأكاديمى وأبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم.

المتغيرات	الثابت (أ)	معامل الإنحدار (ب)	معامل التحديد	قيمة (ت) لمعامل الإنحدار	قيمة (ف) للنموذج
التعلم	١٧٠,٤٧٦	٦,٣٤٢	٠,٤١٨	**٧,٨٩٢	**١٣,٥٢٦
الدرجة	٩٤,٨٢٥	٤,٦٠٥	٠,٢٠٣	**٤,٣٣١	**٤,٧٩٦
العيانى	٣٧,٣٢٦	٣,٩٧١	٠,١٨٦	**٣,٧٥٦	**٤,٣٠٣
المجرد	٦١,٥١٩	٥,٣١٠	٠,٣١٣	**٦,٧٦٤	**٨,٥٨٠
التأملى	٢١,٧٥٧	٣,٤٤٨	٠,١٥٧	**٣,٢٦٠	**٣,٥٠٧
النشط	٨١,٧٥٢	٥,٨٢٧	٠,٣٢٧	**٧,١٠٥	**٩,١٥٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن تغيرا قدره وحدة واحدة فى توجه التعلم يؤدى إلى تغير قدره ٦,٣٤٢ وحدة فى التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٤١٨ من التغيرات الحادثة فى التحصيل ، وأن تغيرا قدره وحده واحدة فى توجه الدرجة يؤدى إلى تغير قدره ٤,٦٠٥ وحدة فى التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٢٠٣ من التغيرات الحادثة فى التحصيل ، وأن تغيرا قدره وحدة واحدة فى أسلوب التعلم العيانى يؤدى إلى تغير قدره ٣,٩٧١ وحدة فى التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,١٨٦ من التغيرات الحادثة فى التحصيل ، وأن تغيرا قدره وحدة واحدة فى أسلوب التعلم المجرد يؤدى إلى تغير قدره ٥,٣١٠ وحدة فى التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٣١٣ من التغيرات الحادثة فى التحصيل ، وأن تغيرا قدره وحدة واحدة فى أسلوب التعلم التأملى يؤدى إلى تغير قدره ٣,٤٤٨ وحدة فى التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,١٥٧ من التغيرات الحادثة فى التحصيل ، وأن تغيرا قدره وحدة واحدة فى

أسلوب التعلم النشط يؤدى إلى تغير قدره ٥,٨٢٧ وحدة فى التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٣٢٧ من التغيرات الحادثة فى التحصيل.

وتم إيجاد نموذج الإنحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة المستقلة والتى يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لأفراد العينة بهدف الوصول إلى معادلة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى بمعلومية أبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم (المتغيرات المستقلة) ويتضح ذلك من جدول (٩).

جدول (٩)

يوضح نموذج الإنحدار المتعدد بين التحصيل الأكاديمى وأبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم.

المتغيرات	الثابت (أ)	معامل الإنحدار (ب)	الخطأ القياسي	قيمة (ت) لمعامل الإنحدار	معامل التحديد	قيمة (ف) للنموذج
التعلم		٤,٨٦٤	١,٠١٣	**٤,٨٠١		
الدرجة		١,٤٨٠	١,٣٢٤	١,١١٧		
العيانى	٢٨,٠٩٧	٠,٧٤٢	٠,٩٨٨	٠,٧٥١	٠,٥٢٨	**٢١,٠٦٧
المجرد		٣,٦٥٣	١,٦٤١	*٢,٢٢٦		
التأملى		٠,٠٩١	٠,١٨٧	٠,٤٨٦		
النشط		٤,٥١٧	١,٣٩٤	**٣,٢٤٠		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) أن قيمة معامل التحديد ر٢ = ٠,٥٢٨ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وبذلك فإن المتغيرات المستقلة (أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم) مجتمعه تفسر ٠,٥٢٨ من التغيرات الحادثة فى التحصيل حيث بلغت قيمة (ف) للنموذج ٢١,٠٦٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وبذلك فإن ٥٣٪ من التباين فى التحصيل الأكاديمى يمكن تفسيره فى ضوء هذه المتغيرات.

ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالى :

ص=٢٨,٠٩٧+٤,٨٦٤س$_{١}$+١,٤٨٠س$_{٢}$+٠.٧٤٢س$_{٣}$+٣,٦٥٣س$_{٤}$+٠,٠٩١س$_{٥}$+٤,٥١٧س$_{٦}$

حيث ص هى المتغير التابع (التحصيل الأكاديمى) معبرا عنه بالدرجات ، س$_{١}$ هى توجه التعلم ، س$_{٢}$ هى توجه الدرجة ، س$_{٣}$ هى أسلوب التعلم العيانى ، س$_{٤}$ هى أسلوب التعلم المجرد ، س$_{٥}$ هى أسلوب التعلم التأملى ، س$_{٦}$ هى أسلوب التعلم النشط.

حيث يتضح من جدول (٩) تأثير أبعاد توجهات الهدف (التعلم والدرجة) وأبعاد أساليب التعلم (العيانى والمجرد والتأملى والنشط) على التحصيل الأكاديمى لأفراد العينة. لذلك يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى للطلاب بمعلومية درجاتهم فى أبعاد توجهات الهدف (التعلم والدرجة) وأبعاد أساليب التعلم (العيانى والمجرد والتأملى والنشط).

ويمكن تفسير تأثير توجهات الهدف (التعلم والدرجة) على التحصيل الأكاديمى بأن الأفراد ذوو التوجه نحو التعلم دافعيتهم للإنجاز مرتفعة ويعطون قيمة مرتفعة لبذل الجهد والتعلم ويحبون التعامل مع المهام المثيرة للتحدى ، والأفراد ذوو التوجه نحو الدرجة يعطون قيمة أكبر للحصول على أداء مرتفع مقارنة بزملائهم ويحبون أن يعملوا أفضل من الآخرين ويسعون دائما للحصول على درجات أعلى من الآخرين ، كما أن توجه الهدف يعد وسيطا هاما للتأثيرات ذات الصلة بمتغيرات المتعلم وموقف التعلم. وبذلك نجد أن توجه الهدف سواء كان نحو التعلم أو نحو الدرجة يؤثر فى التحصيل الأكاديمى للطلاب.

كما يمكن تفسير تأثير أساليب التعلم (العيانى والمجرد والتأملى والنشط) على التحصيل الأكاديمى للطلاب فى ضوء ما أشار إليه بكانان (Buchanan, 1998, 355) من أن أساليب التعلم تعتبر من أهم المتغيرات التى يمكن استخدامها فى التنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب ، وما ذكرته نوال عطية

(١٩٩٠ ، ٩٨) من أن أسلوب التعلم المستخدم فى مواقف التعلم يعتبر من العوامل الهامة التى تيسر انتقال أثر التدريب والتعلم ومن خلاله يكتسب الطالب طريقة معينة فى التفكير وحل المشكلات ، وما توصل إليه شيبر (Schipper, 2000) من وجود تأثير دال لأساليب التعلم على الإنجاز الأكاديمى لطلاب الجامعة. هذا ولم يعثر الباحث ضمن الدراسات السابقة على ما يؤيد أو يرفض هذه النتيجة حيث لم تحاول الدراسات السابقة بحث إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال توجهات الهدف أو أساليب التعلم.

رابعا: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

وينص على: يمكن التوصل إلى معادلة رياضية توضح أى من المتغيرات (أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم) أكثر قدره على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لأفراد العينة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد نموذج الإنحدار الخطى المتدرج بين التحصيل الأكاديمى (المتغير التابع) وأبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم (المتغيرات المستقلة) بهدف التوصل إلى معادلة رياضية توضح أى من المتغيرات المستقلة أكثر قدره على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى ويتضح ذلك من جدول (١٠)

جدول (١٠) :

يوضح نموذج الإنحدار الخطى المتدرج بين التحصيل الأكاديمى وأبعاد كل من توجهات الهدف وأساليب التعلم

المتغيرات	الثابت (أ)	معامل الإنحدار (ب)	الخطأ القياسى	قيمة (ت) لمعامل الإنحدار	معامل التحديد	قيمة (ف) للنموذج
التعلم النشط المجرد	٣٥,٤٧١	٥,١٣٣ ٤,٨٧٠ ٣,٩٠٥	٠,٦٤٤ ٠,٧٨٩ ١,٢٢٧	**٧,٩٧٠ **٦,١٧٢ **٣,١٨٢	٠,٥٠٨	**١٩,٤٤٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (١٠) أن معامل التحديد ر^{2} = ٠,٥٠٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ وقيمة (ف) للنموذج ١٩,٤٤٥ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وبذلك فإن هذه العوامل (توجه التعلم وأسلوب التعلم النشط وأسلوب التعلم المجرد) مجتمعه تفسر ٥١٪ من التغيرات الحادثة فى التحصيل الأكاديمى ، أى أن ٥١٪ من التباين فى التحصيل الأكاديمى يمكن تفسيره فى ضوء هذه العوامل الثلاثة.

ويمكن كتابة معادلة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ به على النحو التالى:

ص = ٣٥,٤٧١ + ٥,١٣٣س$_{1}$ + ٤,٨٧٠س$_{2}$ + ٣,٩٠٥س$_{3}$

حيث ص هى التحصيل الأكاديمى ، س$_{1}$ هى توجه التعلم ، س$_{2}$ هى أسلوب التعلم النشط ، س$_{3}$ هى أسلوب التعلم المجرد.

وبذلك تؤكد نتائج الفرض الرابع على أهمية توجه التعلم وأسلوب التعلم النشط وأسلوب التعلم المجرد بالنسبة للتحصيل الأكاديمى للطلاب ، حيث أوضحت النتائج أن هذه المتغيرات (توجه التعلم وأسلوب التعلم النشط وأسلوب التعلم المجرد) هى المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لأفراد العينة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن توجه الطالب نحو التعلم يشجعه على تنمية كفاءته عن طريق التفوق فى المواقف الصعبة (Dweck, 1986, 1041) ، وتنمية مهارات جديدة (Colquitt & Simmering, 1998, 656) ، وزيادة الجهد والمثابرة فى مواجهة الصعوبات (Roedel & Schraw, 1994, 1015) ، وأن توجه التعلم يرتبط إيجابيا بكل من التحصيل الدراسى وفاعلية الذات الأكاديمية (Walle, et. al., 2001) والدافعية للتعلم (Towler & Dipboye, 2001) والإنجاز الأكاديمى (Gilbert, 1999). وأسلوب التعلم النشط يشير إلى ميل الفرد إلى فهم المعلومة عن طريق عمل شيئ نشط معها مثل مناقشتها أو تطبيقها

أو توضيحها للآخرين ، وإلى العمل فى فريق (Felder, 1993, 289) ، كما أن المتعلم النشط يشغل نفسه بالخبرات الجديدة وينجح فى تحدى هذه الخبرات (Goldstein & Bokoros, 1992, 702) ، وأسلوب التعلم المجرد يعتمد فيه الفرد على التفكير والفهم المنطقى للمشكلة أو الموقف (Kolb, 1985, 8) ، وأن أساليب التعلم ترتبط إيجابيا بكل من الإنجاز الأكاديمى (Lee, 1999) والتحصيل الأكاديمى (سبيكة يوسف ، ٢٠٠١).

أوجه الإفادة من الدراسة الحالية :

توضح الدراسة الحالية أهمية الدور الفعال لتوجهات الهدف (التعلم والدرجة) وأساليب التعلم (العيانى والمجرد والتأملى والنشط) فى التحصيل الأكاديمى للطلاب ، وتوضح الدراسة أيضا أن توجه التعلم وأسلوبى التعلم النشط والمجرد هى الأكثر تأثيرا (مقارنة بأبعاد توجهات الهدف وأساليب التعلم الأخرى) فى التحصيل الأكاديمى للطلاب.

ولذلك توصى الدراسة الحالية بوضع برامج لتنمية توجه التعلم لدى الطلاب وتدريبهم على أسلوبى التعلم النشط والمجرد مما يساعد على رفع مستوى أدائهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمى.

ويقترح الباحث الحالى إعادة الدراسة الحالية مع عينات من تخصصات دراسية أخرى لمعرفة مدى إمكانية تعميم هذه النتائج ، وما إذا كانت هذه النتائج سوف تختلف باختلاف التخصص الدراسى لأفراد العينة أم لا.

مراجع الدراسة

١- بسبوسة أحمد الغريب (١٩٩٤). أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقليا من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لديهم. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٢- سبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠١). أساليب التعلم المفضلة وأبعاد الشخصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينتين قطرية وإماراتية. مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، مجلد (١٥) ، عدد (١) ، ص ص ٦٢-١٠٩.

٣- شاكر عبد الحميد (١٩٩٤). بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوى الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى. مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١٠) ، مجلد (١) ، ص ص١-١٧.

٤- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

٥- علاء محمود الشعراوى (١٩٩٥). الأسلوب المفضل فى التعلم وعلاقته بالإتجاه نحو المدرسة والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية بالتعلم الأساسى. مجلة كلية التربية ـ جامعة المنوفية ، العدد (٢) ، السنة (١١) ، ص١٦٣-٢٠٥.

٦- نوال محمد عطية (١٩٩٠). علم النفس التربوى. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

٧- محمد على مصطفى (٢٠٠٠). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش. مجلة كلية التربية ـ جامعة المنوفية ، العدد (٣) ، السنة (١٥) ، ص ص٦١-٩٣.

٨- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨). أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى. مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، عدد (٣) ، سنة (٣) ، ص ص ١٣١-١٦٨.

9- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 3, 260-267.

10- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 3, 261-271.

11- Bagedan, P. (2000). Relationship between learning styles, demographics, delivery methods, study times and test achievements of hospitality undergraduates. Diss. Abs. Int., 60, 5, 2835A.

12- Brett, J. & Walle, V. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. Journal of Applied Psychology, 84, 6, 863-873.

13- Brown, C. (2000) the effectiveness outcome goals, Learning goals,

behavior. Diss. Abs. Int., 61, 1, 257 A.

14- Buchanan, H. (1998). Agreement among classroom observers of Psychology in the schools,

35, 4, 355-367.

15- Button, S. & Mathieu, J. & Zajac, D. (1996). Goal orientation in organizational research: a conceptual and empirical foundation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67, 1, 26-48.

16- Caeley, M. (1999). The interaction of goal orientations and strategies during inductive problem solving. Diss. Abs. Int., 60, 3, 645 A.

17- Coquitt, J. & Simmering, M. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: a longitudinal study. Journal of Applied Psychology, 83, 4, 654-665.

18- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 6, 1040-1048.

19- Edward, J, (2000). The interaction between learning goal orientation and differentially distributed-practice training designs in labor education. Diss. Abs. Int., 61, 1, 385 A.

20- Elliot, A. (1994). Goal setting achievement orientation, and intrinsic motivation: a mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 66, 5, 963-980.

21- Felder, R. (1993) Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education. Journal of College Science Teaching, 23, 5, 286-290.

22- Ferrari, K. & Bamonto, S. (1996). Psychometric properties of the revised Grasha-Ricchmann student learning style scales. Educational and Psychological Measurement, 56, 1, 166-172.

23- Ford, K. & Smith, E. & Weissbein, D. & Gully, S. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. Journal of Applied Psychology, 83, 2, 218-233.

24- Gilbert, M. (1999). the effect of implicit theories of leadership ability on goal orientation, attributional processis, and learning, and outcomes. Diss. Abs. Int., 60, 4, 1895 B.

25- Goldstein, M. & Bokoros, M. (1992). Tilting at windmills: comparing the learning style inventory and the learning style questionnaires. Educational and psychological Measurement, 52, 3, 701-708.

26- Jodith, R. (1995). Learning styles and preferred instructional strategies of gifted students. Gifted Child Quartely, 28, 3, 121-126.

27- Johnson, D. & Beauregard, R. & Hoover, P. & Schmidt, A. (2000). goal orientation and teak demand effects on motivation, affect, and Performance, Journal of Applied Psychology, 85, 5, 724-738.

28- Kolb, D. (1985). Learning style inventory. Boston, MA: McBer and company.

29- Lee, K. (1999). The interaction between learning style and grammar instruction for Korean students of English as a foreign language. Diss. Abs. Int., 59, 10, 3720 A.

30- Macormick, M. (2000). The influence of goal-orientation and sex-role identity on the development of self-efficacy during a training intervention. Diss. Abs. Int., 61, 1, 572 B.

31- Martinez, M. (1999). an investigation into successful learning: Measuring the impact of learning orientation a primary learner-difference variable, on learning. Diss. Abs. Int., 60, 3, 648 A.

32- Miller, J. (1997). Effects of traditional versus learning style presentations of course content in ultrasounal and anatomy on the achievement and attitude of college students. Diss. Abs. Int., 59, 1, 147 B.

33- Roedel, T. & Schraw, G. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientations. Educational and Psychological Measurement, 54, 3, 1013-1021.

34- Romero, J. & Tepper, B. (1994): Development and validation of new scales to measure learning style dimensions. Educational and psychological Measurement, 54, 1, 171-180.

35- Schipper, R. (2000). Computer-assisted instruction, learning style, field orientation, time measurement, and citizn status: bibliographic instruction and college freshmen. Diss. Abs. Int., 61, 1, 145 A.

36- Schmeck, R. (1983). Learning styles of college students. In R. Dillon & R. Schmeck (Ed.) individual differences in cognition (pp. 233-279). New York, Acadmic Press.

37- Terrasi, S. & Macklin, T. (1999). Comparing learning styles for students with conduct and emotional problems. Psychology in the schools, 36, 2, 159-166.

38- Thomas, D. (2000). Adult achievement goal orientations and perceived ability: impact on task choice, persistence and strategy use. Diss. Abs. Int., 60, 12, 4323 A.

39- Towler, A. & Dipboye, R. (2001). Effect of trainer expressiveness, organization, and trainee goal orientation on training outcomes. Journal of Applied Psychology, 86, 7, 664-673.

40- Truluck, J. (1997). Adult developmental stage and learning style preferences among older adults, Diss. Abs. Int., 57, 7, 2808 A.

41- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. Educational and Psychological Measurement, 57, 6, 995-1015.

42- Walle, D. & Cron, W. & Slocum, J. (2001) the role of goal orientation following performance feedback, Journal of Applied Psychology, 86, 4, 629-640.

43- Whitcomb, R. (2000). The relationship between student cognitive development and learning style preference, Diss. Abs. Int., 61, 1, 110 A.

44- White, D. (2000). The effect of conceptual tempo and learning styles on the reflective thinking and decision making of principals in a multimedia case simulation, Diss. Abs. Int., 60, 12, 4324 A.

45- Worrell, F. & Vandiver, B. & Watkins, M. (2001). Construct validity of the learning behavior scale with an independent sample of students. Psychology in the schools, 38, 3, 207-212.

46- Yuen, C. & Noilee, S. (1994). Applicability of the learning style inventory in an Asian context and its predictive value. Educational and Psychological Measurement, 54, 2, 541-549.

ملحق (١)

مقياس توجهات الهدف

الاســـــم :   الكليـــة :

السنة الدراسة :   التخصص :

تعليمات :

١-فيما يلى مجموعة من العبارات والمطلوب منك الإجابة عليها بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الخانة التى تنطبق على رأيك.

٢-إذا كنت موافق بشدة ضع (✓) تحت خانة موافق بشدة.

وإذا كنت موافق ضع (✓) تحت خانة موافق.

وإذا كنت غير متأكد ضع (✓) تحت خانة غير متأكد.

وإذا كنت غير موافق ضع (✓) تحت خانة غير موافق.

وإذا كنت غير موافق بشدة ضع (✓) تحت خانة غير موافق بشدة.

٣-أجب عن جميع العبارات ولا تترك أى عبارة بدون إجابة.

٤-ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ـ فقط كن صادقا فى اختياراتك.

م	العبـــــــارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أستمتع بتحدى المهام الدراسية.					
٢	من المهم بالنسبة لى أن أحصل على درجات أعلى من زملائى					
٣	أستمر فى العمل حتى ولو كنت محبطا من المهمة التى أقوم بها					
٤	أحب أن يعتقد الآخرون أننى أعرف الكثير					
٥	أظل متضايق طول اليوم عندما أعمل خطأ كبير					
٦	عندما أفشل فى عمل شيئ معين فإننى أحاول مرة أخرى					
٧	يناسبنى تماما تحدى الظروف الصعبة					
٨	أشعر بالغضب عندما لا أفعل تماما مثل الآخرين					
٩	أعمل بجد حتى لو كنت لا أحب هذا العمل					
١٠	أحب إظهار قدراتى أمام الآخرين					
١١	النجاح الدراسى يرجع إلى الحظ					
١٢	أكون دائما محدد جدا لأصل إلى أهدافى					
١٣	أميل إلى الغش لأحصل على درجة جيدة					
١٤	التفوق الشخصى فى أى موضوع مهم بالنسبة لى					
١٥	أتخلى عن أداء المهمة بسهولة عندما تكون صعبة					
١٦	الفشل فى إنجاز المهمة يرجع دائما إلى نقص القدرة					
١٧	أنا مدفوع طبيعيا لأتعلم					
١٨	عندما تكون المهمة صعبة يكون بذل الجهد بلا فائدة					
١٩	أحب أن يعتقد الناس أننى كسول وليس غبيا					
٢٠	أفضل تحد المهام حتى لو كنت غير كفء فيها					
٢١	ليس بالضرورة أن تعكس درجاتى مستوى التعلم الذى وصلت إليه					
٢٢	أشعر بالرضا عندما أعمل بجد لإنجاز شيى ما					
٢٣	من المهم لى أن أكون أحسن من الآخرين دائما					
٢٤	نستطيع الحكم على التعلم من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب					
٢٥	أعمل بجد لأثبت ذاتى.					

ملحق (٢)

مقياس أساليب التعلم

الاســـــم :　　　　　　　　　　　الكليـــــة :

السنة الدراسة :　　　　　　　　　　التخصص :

تعليمات

١- فيما يلى مجموعة من العبارات والمطلوب منك الإجابة عليها بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الخانة التى تنطبق على رأيك.

٢-إذا كنت موافق بشدة ضع (✓) تحت خانة موافق بشدة.

وإذا كنت موافق ضع (✓) تحت خانة موافق.

وإذا كنت غير متأكد ضع (✓) تحت خانة غير متأكد.

وإذا كنت غير موافق ضع (✓) تحت خانة غير موافق.

وإذا كنت غير موافق بشدة ضع (✓) تحت خانة غير موافق بشدة.

٣-أجب عن جميع العبارات ولا تترك أى عبارة بدون إجابة.

٤-ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ـ فقط كن صادقا فى اختياراتك.

م	العبـــــــــارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أفضل أن أصف نفسي بأنني غير متعصب (متفتح العقل)					
٢	أحـب الأشـياء المحـددة والمحكمـة.					
٣	أشعر بالراحـة عندمـا أفـهم الأشـياء					
٤	أود أن أكـون ملاحـظ جيـد					
٥	أكافح مـن أجـل التجديـد					
٦	أفضـل أن أصـف نفسـي بـأنني مسـتقبل جيـد					
٧	أقدّر الصبر وطـول البـال					
٨	أنـا دائمـا مسـتعد للعمـل					
٩	أود أن أكـون منطقـي					
١٠	أكافح مـن أجـل الاتقـان والضبـط					
١١	أحـب أن أصـف نفسـي بـأنني متـأمل					
١٢	أشـعر بالراحـة عندمـا أتعـامل مـع الأشـياء					
١٣	أحب أن أكون متجدد (غير محصور في نقطة واحدة)					
١٤	أستخدم الأسلوب المحكم والمحسوب في حل المشكلات					
١٥	أنـا متحفظ وحـذر					
١٦	أحـب أن أرى الأشـياء مـن جوانـب عديـدة					
١٧	أحـب الأشـياء التـي تكـون متنوعـة ومتعـددة					
١٨	أحـب أن أكـون مرنـا					
١٩	أحـب أن أشـاهد مـاذا يحـدث					
٢٠	أقـدر الأشـياء المشـغولة					
٢١	أحـب أن أكـون محـدد					
٢٢	أفضـل أن أصـف نفسـي بـأنني واضـح					
٢٣	أكـون سـعيدا عندمـا أحصـل علـى الأشياء الكاملـة					
٢٤	أفضـل أن يكـون توجـهي هـو الفعـل					
٢٥	اسـتخدم الابتكـار والتخيـل لحـل المشـكلات					
٢٦	أحـب أن أكـون دقيقـا كلمـا أمكـن					
٢٧	أحـب أن أصـف نفسـي كعـامل					
٢٨	أحـب أن أرى نتـائج أعمـالي					

رقم الإيداع
٢٠٨٢٦ / ٢٠١٠

I. S. B. N. الترقيم الدولى
977 - 17 - 9773 - 5

المطبعة المحمدية للطباعة والنشر ٠١٦١٢٨٩٩٨٠




144
AlAqsa
010